OŚWIATA I WYCHOWANIE
CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO
REDAKTOR NACZ. BOLESŁAW KIELSKI
ROK V PAŹDZIERNIK—GRUDZIEŃ 1933 R. ZESZYT 8—10

UWAGI DO PROGRAMÓW POSZCZEGÓLNYCH PRZEDMIOTÓW

SZKOŁA POWSZECHNA

JĘZYK POLSKI

I.

✪ --- W nowym programie wyraźnie uwydatniają się trzy zupełnie równorzędne działy: mówienie, pisanie i czytanie. Każdy z tych działów, poza swojem głównem zadaniem, dostarcza sposobności do poznania elementarnych zjawisk językowych oraz do wzbogacenia języka dziecka, co program zaznacza w dziale czwartym materjału nauczania, zaczynającym się od słów: »W związku z mówieniem, czytaniem i pisaniem«. Taki układ programu wskazuje, że nauczanie języka polskiego w szkole powszechnej ma być mocno związane z życiem. W życiu bowiem równie potrzebna jest umiejętność czytania i rozumienia dostarczonych przez książkę lub pismo treści, jak umiejętność swobodnego, jasnego i poprawnego wypowiadania się w mowie lub piśmie. Nauczyciel, wczytujący się nietylko w słowa, ale i w intencję programu, wyraźnie zda sobie sprawę, że niewolno lekcyj języka polskiego poświęcać jedynie na przyswajanie i reprodukowanie cudzej treści, ale że należy dążyć do tego, aby myślenie i język ucznia znalazły uwzględnienie w przebiegu nauczania. --- ✪ --- Ważną różnicę między dawnym a nowym programem stanowią umieszczone w materjale nauczania każdej klasy tematy, wskazujące nauczycielowi, z jakich zakresów i dziedzin ma czerpać materjał do różnorod-

nych ćwiczeń, składających się na całość nauczania języka polskiego. ✪ --- Wybór i układ tematów są oparte na podstawach psychologicznych i wychowawczych. Uważne ich przestudjowanie ukaże najwyraźniej zasady, na jakich jest oparty obecny program, oraz cele wychowawcze, którym język polski w szkole powszechnej ma służyć. Dobór opiera się na zasadzie, że wszystko, co dziecko w nauczaniu szkolnem poznaje, ma być dostosowane do jego rozwoju psychicznego. W myśl powyższej zasady musi nauczanie, dążąc do rozszerzania i pogłębiania zakresu wiadomości dziecka, liczyć się zawsze z zainteresowaniami właściwemi danemu wiekowi. --- ✪ --- Niemniej jasno zarysowują się w tematach cele wychowawcze. Tematy, skupione około zainteresowań dziecka i około osi: Polska i jej kultura, mają dać możność rozwijania i kształtowania pełnej osobowości wychowanka tak, aby w nim wyrobić cechy dodatnie człowieka i dobrego, czynnego obywatela Państwa. Dobór tematów wskazuje, że praca wychowawcza nie może ograniczać się do teorji, przeciwnie, ma ona stać jak najmocniej na gruncie rzeczywistości. --- ✪ --- Uwidocznia się to kilkakrotnie w programie. W każdej klasie znajdujemy tematy, związane z życiem dziecka; dają one sposobność do skierowania zainteresowania dziecka na różne przejawy życia, na ich właściwości, na ich wartości dodatnie i ujemne. W następstwie również owego wiązania nauczania języka polskiego w szkole powszechnej z rzeczywistością kładą tematy silny nacisk na materjał, czerpany z środowiska dziecka i z regjonu, w którym szkoła się znajduje. Fakt ten wypływa także z założeń psychologicznych i wychowawczych programu oraz z zadań i charakteru szkoły powszechnej. Dziecko interesuje się przedewszystkiem znanemi mu i bliskiemi rzeczami i sprawami i najlepiej je rozumie, na ich tle dopiero może pojąć to, co jest inne i dalekie od jego codziennego trybu życia i otoczenia. Wielka część uczniów szkoły powszechnej nie wyjdzie poza swe pierwotne środowisko; konieczną zatem jest rzeczą, aby uczeń poznał i nauczył się oceniać jego życie i sprawy, jeżeli ma jako człowiek dorosły brać w nich czynny udział. --- ✪ --- Tematy podkreślają wartości i twory kultury polskiej. W związku z obrazami z życia środowiska oraz różnych krain całej Polski ukazują różne jej przejawy, jak wierzenia, zwyczaje, obyczaje, stroje, budownictwo, prace i zajęcia ludzi, ponadto zaznajamiają z postaciami najwybitniejszych artystów i uczonych polskich. --- ✪ --- Tematy uwydatniają charakter ogniskowy języka polskiego w szkole powszechnej. Kiedy inne przedmioty wyodrębniają

z całokształtu życia pewne fakty i oświetlają je tylko z punktu widzenia danej dziedziny zjawisk, język polski ma je znów skupić w bardziej wszechstronne całości. Wynika to z humanistycznego ujęcia zjawisk, które nietylko uwzględnia w nich wartości poznawcze, lecz uwydatnia także ich wartość dla uczucia i woli. Dzięki tak ujętej i przedstawionej treści może nauczanie języka polskiego wywierać najsilniejszy wpływ na urobienie psychiki wychowanka i na ukształtowanie jego stosunku do otaczającej rzeczywistości. Język polski ma w klasach od I do IV dać podbudowę dla nauki historji. Zadanie to może język polski spełnić wobec dziecka zapomocą gromadzenia właściwych wyobrażeń, uprzystępnienia pojęć, dostarczenia »wiadomości najbardziej odpowiadających psychice dziecka w tym wieku i celom wychowania obywatelsko-państwowego« (str. 32 projektu). W klasach I i II umieszcza się w ramach języka polskiego pierwsze wiadomości z dziedziny geografji i przyrody. Zgodnie ze sposobem patrzenia na świat dziecka 7—8-letniego muszą owe wiadomości pojawiać się przedewszystkiem w ramach żywych, pełnych akcji i zdarzeń. W klasach wyższych, w myśl charakteru ogniskowego języka polskiego, tematy z zakresu wymienionych przedmiotów, mimo ich wyodrębnienia się, pojawiają się w dalszym ciągu. Program wyraźnie jednak wskazuje, że celem języka polskiego nie jest wyręczanie innych przedmiotów nauczania, lecz ujęcie zagadnień z ich dziedziny w swoisty, humanistyczny sposób. --- ✪ --- Z powyżej wymienionych powodów włączenie tematów historycznych, geograficznych i przyrodniczych nie narusza właściwego, wybitnie humanistycznego charakteru języka polskiego, jako przedmiotu nauczania.

II.

✪ --- Dalszą, głęboko sięgającą różnicą między dawnym a nowym programem jest umieszczenie w poszczególnych klasach działu p. t. »Wyniki nauczania«. Mają one wskazać nauczycielowi, co w nauczaniu języka polskiego w każdej klasie musi bezwarunkowo osiągnąć. W dotychczasowej praktyce wartości poznawcze wysuwały się na plan pierwszy. Zasób wiadomości, wskazany w danym programie, przekraczał często pojemność umysłową ucznia i nie był dostosowany do jego zainteresowań, co musiało, między innemi, odbić się na metodzie nauczania. Nowy program, oparty na znajomości psychiki dziecka, obok dostosowania materjału nauczania do możliwości i zainteresowań dziecka (co wyraża się najdobitniej w ograniczeniu ma-

 terjału gramatycznego i włączeniu go do ćwiczeń, związanych z mówieniem, czytaniem i pisaniem), zmusza również do stosowania właściwej metody nauczania. Z trzech czynników, składających się na tę metodę: przedmiotu, ucznia i nauczyciela, o wiele mocniej dochodzi obecnie do głosu uczeń. Program poleca sposób myślenia ucznia, jego język własny uczynić punktem wyjścia jego rozwoju. Nauczyciel jest raczej kierownikiem pracy, niż wzorem do naśladowania. Książka nie jest zbiorem gotowych wiadomości lub wyłącznie wzorem do naśladowania, lecz daje uczniowi podnietę do samodzielnej pracy myślowej i językowej. Praca ucznia powinna być w każdym dziale języka polskiego, o ile możności, samodzielna. --- ✪ --- Stosowanie takiej metody umożliwia rozkład materjału nauczania na poszczególne klasy, w którym zaznacza się stopniowanie zarówno trudności, jak i ilości zagadnień w obrębie każdego działu. Pozatem program, wysuwając się na czoło w klasach I do IV mówienie i pisanie, a od klasy V począwszy — czytanie, daje wyraźną wskazówkę, że w klasach wyższych książka odgrywa wybitniejszą rolę w nauczaniu języka polskiego, aniżeli w klasach niższych.

III.

✪ --- W zakresie mówienia w kl. I—IV na plan pierwszy wysuwają się rozmowy i pogadanki nauczyciela z dziećmi. Wyraża się tu intencja, aby dzieciom małym, których sposób myślenia jest jeszcze prymitywny, a zasób słownika i form językowych szczupły, ułatwić wypowiadanie się. --- ✪ --- Oglądanie obrazków i omawianie ich treści ma dać w klasie I, zgodnie z psychiką dziecka, konkretną podstawę dla myślenia i mówienia, dostarcza równocześnie sposobności do ćwiczenia zdolności obserwowania oraz wzbogacania języka dziecka. Od klasy II przyczynia się już do rozwijania myślenia (nadawanie tytułów), od klasy III staje się podstawą do układania opowiadań, a więc ujmowania spostrzeżeń w dłuższem, myślowo powiązanem wypowiadaniu, w klasach zaś dalszych służy jako podstawa do opisu. ✪ --- Opowiadania i opisy mają najpierw formę ćwiczeń zbiorowych, później indywidualnych. --- ✪ --- Swobodne i samorzutne wypowiadanie się dzieci pojawia się jako punkt programu w klasach od I do V włącznie, ćwiczenie to ma rozwijać umiejętność wypowiadania się w związku z różnemi okolicznościami, wydarzeniami i przeżyciami. Obok tego w programie wszystkich klas występują ćwiczenia, mające nauczyć mówić »na temat«; są to w klasach I—IV »rozmowy i po-

gadanki nauczyciela z dziećmi«, a w klasach wyższych — »wypowiadania się dzieci na tematy, podane przez nauczyciela«, lub przez dzieci. --- ✪ --- Sprawozdania z lektury, występujące w klasach VI i VII, oraz krótkie przemówienia i dyskusje w klasie VII, oprócz wybitnej roli w kształceniu myślenia, mają na celu przygotowanie do życia praktycznego. --- ✪ --- Pisanie w klasie I ogranicza się do przyswojenia techniki pisania z uwzględnieniem najelementarniejszych zjawisk ortograficznych. Od klasy II ma już za cel wdrażanie do umiejętności wypowiadania się pisemnego, co stopniowo staje się głównym celem tych ćwiczeń. Rodzaj ich odpowiada przeważnie typom ćwiczeń w mówieniu, przyczem odpowiednie ćwiczenia w mówieniu wyprzedzają zawsze ćwiczenia w pisaniu. Z pośród rodzajów ćwiczeń w mówieniu nie mają odpowiednika w ćwiczeniach w pisaniu tylko przemówienia i dyskusje w klasie VII, wyłącznie zaś jako ćwiczenia w pisaniu występują od klasy IV począwszy listy (korespondencja), a od kl. VI protokóły zebrań uczniowskich. --- ✪ --- W obrębie mówienia i pisania zasadniczą różnicę między dawnym a nowym programem stanowi daleko idące usamodzielnienie ucznia przez nowy program. Zarówno treść wypowiedzeń, jak i ich forma, muszą, w myśl nowego programu, być owocem własnej pracy myślowej i językowej ucznia.

IV.

✪ --- Czytanie obejmuje w klasie I elementarną technikę, która doskonali się w klasach II i III, przybierając stopniowo postać czytania poprawnego, wyraźnego i płynnego. Od klasy IV począwszy, w myśl programu, należy zwracać uwagę na zasadnicze momenty, ważne dla czytania wyrazistego, a więc w klasie IV uwydatnianie przestanków, w klasach V i VI uwydatnianie akcentów logicznych i uczuciowych. ✪ --- Treść czytanych utworów ma być omawiana. Jednak w odróżnieniu od dawnego, który przewidywał czytanie z podziałem na części i szczegółową ich analizą (czytanie stataryczne) wszystkich rodzajów utworów z jedynym wyjątkiem wierszy lirycznych, nowy program występuje przeciwko drobiazgowej analizie i wysuwa przedewszystkiem ujmowanie utworu jako całości, a czytanie stataryczne ogranicza wyłącznie do czytanek o charakterze rzeczowym lub urywków trudniejszych. Od klasy III poczynają uczniowie zwracać uwagę na najłatwiej dostrzegalne składniki treści w utworze, a od klasy V zaczyna się w sposób najprostszy wnikać w pobudki czynów i działań po-

 staci. Program zaleca jednak ograniczenie w ilości i umiar w głębokości ujmowania zagadnień nawet w najwyższych klasach. Program nowy podkreśla, że czytanki i utwory we wszystkich klasach muszą być dostosowane do psychiki dziecka. W klasie VII wyraziła się ta zasada w bardzo ograniczonym wyborze dzieł z literatury polskiej, które uczeń ma poznać. Niema obecnie obawy, aby nauczyciel rozumiał, że w klasie VII szkoły powszechnej ma uczyć historji literatury, jak często mylnie interpretowano dawny program klasy VII.

V.

✪ --- W związku z mówieniem, czytaniem i pisaniem występują ćwiczenia słownikowe oraz ćwiczenia gramatyczne. Materjał ćwiczeń słownikowych stosuje się do treści czytanek oraz tematów mówienia i pisania. Na dobór materjału wpływa decydująco sposób wyobrażeń i pojęć, dostępnych dla dzieci w danej klasie. Klasa I i II dostarcza wyrażeń z zakresu stosunków przestrzennych i czasowych od najprostszych począwszy do coraz trudniejszych. Wprowadzając wraz z wyrażaniem do świadomości dziecka pewne zrozumienie pojęcia czasu i przestrzeni, przygotowuje język polski grunt pod wiadomości z geografji, nauki o przyrodzie i historji. Od klasy IV ćwiczenia słownikowe mają znaczenie coraz większe. Dążą one w dalszym ciągu do wzbogacenia słownika czynnego i biernego dziecka, ułatwiając mu przez to wypowiadanie swoich przeżyć oraz rozumienie tekstu czytanego, ale równocześnie przygotowują do zrozumienia najróżnorodniejszych wartości, zawartych w języku. --- ✪ --- Właściwe ćwiczenia gramatyczne rozpoczynają się dopiero w klasie III. W klasie I i II zaznajamia się uczeń z takiemi elementami, jak zdanie, wyraz, głoska, litera, samogłoska i spółgłoska w sposób całkiem przygodny. W klasach III i IV, a częściowo i w V zaznajamia się uczeń z częściami mowy oraz z zasadniczemi elementami zdania, w klasach V i VI zdobywa najważniejsze wiadomości z fleksji oraz poznaje zdanie rozwinięte i złożone, program klasy VII zwraca uwagę na różnicę między gwarą a językiem warstw wykształconych. Wszystkie wiadomości gramatyczne ograniczają się do rzeczy najistotniejszych, wszelkie zwracanie uwagi na szczegóły i drobiazgi jest przez program wyraźnie zakazane. --- ✪ --- W stosunku do programu dawnego gramatyka rozpoczyna się o dwa lata później (umiejętność wskazania głoski i litery, samogłoski i spółgłoski, wymówienia oddzielnie zgłosek w wyrazie, występująca w klasie II, nie ma charakteru wiado-

mości gramatycznych, nie opiera się bowiem na żadnem świadomem kryterjum poznawczem), zasób wiadomości został w nowym programie ograniczony do rzeczy niezbędnie potrzebnych zarówno dla dalszego kształcenia się, jak i dla praktyki językowej. Nadto nowy program wyraźnie poleca zaznajamianie z pojęciami gramatycznemi i przyswajanie ich jedynie w sposób praktyczny, biorąc za punkt wyjścia ćwiczenia oparte o praktykę językową, podczas gdy dawny program przez sam zakres materjału pozwalał na opracowanie teoretyczne. --- ✪ --- Wszystkie wymienione wyżej działy czerpią materjał treściowy z tematów, wskazanych przez program dla poszczególnych klas. We wszystkich klasach uwzględniają tematy przeżycia własne dziecka. W klasie I zasadniczym ośrodkiem jest najbliższe środowisko dziecka. Częściowem wyjściem poza środowisko jest wprowadzanie elementów wychowania obywatelsko-państwowego (godło Państwa, portrety Prezydenta Rzeczypospolitej i Marszałka Piłsudskiego). Można tu zaliczyć również baśnie i bajki. W klasie II tematy obejmują miejscowość, w której szkoła się znajduje, w klasie III — najbliższą okolicę, w klasach IV i V — całą Polskę, przyczem w klasie V obejmują także obrazki z życia najbliższych sąsiadów Polski. Klasa VI prowadzi ucznia w świat, najpierw do krajów europejskich, a potem poza Europę. W klasie VII uczeń wraca znów do środowiska, ale patrzy na nie już inaczej dzięki wiadomościom, nabytym w klasach poprzednich. W każdej klasie w obrębie tematów znajdują się zagadnienia z dziedziny geografji, przyrody i historji. Sposób ujęcia tych tematów jest zawsze zgodny z wiekiem rozwoju psychicznego dziecka w danej klasie oraz z właściwym charakterem języka polskiego i jego swoistych zadań, jako przedmiotu nauczania. Tematy z dziedziny wychowania obywatelsko-państwowego wchodzą w program każdej klasy. Tematy nie stoją luźnie obok siebie, przeciwnie wzajemne ich powiązanie jest mocne i bardzo istotne. --- ✪ --- Umieszczenie w programie języka polskiego tematów oraz zawarta w nim wskazówka, że wszystkie działy tego przedmiotu mają się w nauczaniu ze sobą łączyć i wzajemnie się przenikać, musi wpłynąć na określony charakter i właściwe ujęcie nauki języka polskiego w szkole powszechnej. ——————— JADWIGA DAŃCEWICZOWA

  

✪ --- Projekt nowego programu historji w szkole powszechnej formalnie obejmuje kurs dwuipółletni, jednak materjał historyczny jest umieszczony częściowo i w innych latach nauczania. Całość składa się z trzech ogniw zasadniczych, odpowiadających trzem szczeblom szkoły powszechnej. Ogniwo pierwsze, przygotowawcze, jest połączone z nauką języka polskiego, częściowo geografji i śpiewu. W ciągu czterech pierwszych lat nauczania dzieci zdobywają szereg wyobrażeń i wiadomości, odpowiadających naturalnemu rozwojowi zainteresowań i narastających powoli i stopniowo. W ich gromadzeniu nie przestrzega się porządku chronologicznego, lecz uwzględnia układ dydaktyczny, poruszając najpierw pojęcia proste, potem bardziej złożone i trudniejsze, oraz omawiając najpierw zjawiska zaobserwowane w bliższem, a potem w dalszem środowisku. Dziecko zaznajamia się więc kolejno z przeszłością rzeczy, miejsc i osób, wyszukuje w okolicy zabytki i pomniki przeszłości, uczy się patrzeć na otaczające je zjawiska, jako na wyniki pracy ubiegłych pokoleń. Od rzeczy obserwowanych w środowisku przechodzi kolejno do zapoznawania się ze zjawiskami, obejmującemi całe Państwo Polskie. Takich tematów jest zaledwie kilka w pierwszej klasie (orzeł, portrety), potem stopniowo ilość ich się zwiększa i w kursie klasy IV-ej wątki opowiadań historycznych w nauce języka polskiego, ogarniających całą Polskę, stanowią już część główną. Precyzują się też coraz ściślej pojęcia czasu. Od najprostszej orjentacji w najbliższej przeszłości ludzi i rzeczy z otoczenia przechodzimy stopniowo do dawniejszych wspomnień późniejszych ojców i dziadków, do określeń: 100 lat temu, dwieście lat temu i t. d. --- ✪ --- Pierwsze cztery lata nauczania stanowią więc propedeutyczną podbudowę właściwego programu historji, zarysowaną i oświetloną w programie i uwagach do programu języka polskiego, w uwagach do programu historji, w programie geografji. Nowy program zrywa na tym poziomie całkowicie z dawną tradycją kursu historji w klasie III-ej i wybranych cyklów w kursie klasy IV-ej, dając elementy historyczne przedewszystkiem w nauce języka polskiego i ustalając układ swobodny, mniej wiążący. Dziecko, kończące pierwszy szczebel szkoły powszechnej, posiada najelementarniejsze wiadomości o współczesnem Państwie Polskiem, zna wybrane przez nauczyciela obrazy z jego przeszłości, najpoważniejsze fakty dziejów odzyskania niepodległości i zarys życia

Marszałka Piłsudskiego. Nauczyło się też patrzeć na własne środowisko i szukać w niem śladów przeszłości. --- ✪ --- Właściwa nauka historji zaczyna się w szkole powszechnej na szczeblu drugim. Kurs klasy V-ej i VI-ej stanowi pewną odrębną, zamkniętą w sobie całość. Układu materjału dokonano w nim w chronologicznym porządku, ale nie wiążąc go pragmatycznie. Są to wybrane epizody, dotyczące życia polskiego w przeszłości od X wieku do dzisiaj. Epizody te mają być opracowywane w formie obrazów, zawierających elementy wiedzy politycznej, społeczno-gospodarczej i kulturalnej, dotyczącej przeszłości Państwa Polskiego. Nie licząc się z zasadami rozumowania ściśle historycznego, wiążącego fakt z faktem, zjawisko ze zjawiskiem, tworzy się konstrukcja »oderwanych fragmentów«, co było umotywowane względami dydaktycz nemi i wychowawczemi. Z punktu widzenia dydaktycznego umysł dziecka w tym wieku nie jest zdolny do rozumowania ściśle historycznego, budowania syntetycznych przesłanek a gromadzenie dużej ilości faktycznego materjału, bez możności rozumowego obejmowania go »całościami«, zmusza do werbalizmu i bezmyślnego, a żmudnego »kucia«. Wybranie natomiast najdonioślejszych faktów i zjawisk i przedstawienie ich w możliwie precyzyjny sposób, w barwnej formie, uwzględniającej szereg szczegółów uplastyczniających, stanowi o istotnej asymilacji wiedzy historycznej. Program drugiego szczebla hołduje więc zasadzie »non multa, sed multum«, pogłębia, a nie rozszerza i nie rozbudowuje, decyduje się na pominięcia może rażące nieraz zmysł historyka naukowca, ale konieczne dla stworzenia możliwości dydaktycznych. Układowi epizodycznemu oraz wyborowi materjału dla tego poziomu przyświecał też cel wychowawczy. Naczelnym postulatem było doprowadzenie do zrozumienia rzeczywistości współczesnej i roli obywatela w obecnem Państwie Polskiem. Idea państwowa kierowała więc układem działów poszczególnych, zatytułowanych np. w klasie V-ej: »Budowa Państwa Polskiego«, »Upadek jedności Państwa Polskiego« i t. d. Poszczególne fragmenty z przeszłości były dobierane w ten sposób, by uwidoczniła się i była zrozumiała myśl, tkwiąca w tytułach poszczególnych działów. Ze względów wychowawczych dobierano też przedewszystkiem materjał pozytywny z historji, kształcący uczucia obywatelskie i patrjotyzm uczniów, oraz taki, którtyby wyraźnie ułatwiał zrozumienie współczesności. --- ✪ --- Pominięto w nowym programie prawie zupełnie historję powszechną, t. j.

 usunięto historję starożytną i część materjału z czasów późniejszych. Zostawiono tylko kilka fragmentów, wprowadzających w zrozumienie najdonioślejszych zjawisk z dziejów powszechnych w związku z dziejami Polski. W zakresie dziejów średniowiecznych są to wiadomości o rycerstwie zachodniem i jego obyczajach, klasztorach, miastach, w zakresie dziejów nowożytnych — włoskie odrodzenie, powstanie Stanów Zjednoczonych, Napoleon, rozwój przemysłu i wynalazki XIX wieku. Oto wybrane fragmenty, z któremi dzieci mają się zaznajomić w szkole powszechnej. ---✪--- W związku z omówionym wyżej układem materjału program ustala i precyzuje pojęcie »obrazu«. Materjał ma być grupowany w »obrazach«, t. zn. w barwnych i plastycznych jednostkach metodycznych (niekoniecznie zawsze odpowiadających lekcjom), które zawierają o k r e ś l o n ą treść poznawczą, podaną w o k r e ś l o n e j formie, odpowiadającą na pytanie »jak to było?« Obrazy powinny zawierać materjał z historji politycznej, społeczno-gospodarczej i kulturalnej, przyczem uznano za rzecz słuszną łączenie tych dziedzin i przedstawianie dzieciom obrazów z przeszłości, jako »odcinków z życia«, w których przecież najczęściej wszystkie elementy występowały jednocześnie. Program zwraca dużą uwagę na konieczność szerszego niż dotychczas omawiania dziejów kulturalnych i społeczno-gospodarczych, ale kanwa polityczna jest uznana za podstawową, bo przecież chodzi o zaznajamianie z rozwojem p a ń s t w o w o ś c i p o l s k i e j. Konstrukcja programu, ujętego w obrazy, wykazuje w ciągu dwuletniego kursu zmiany wewnętrzne, pozornie mało widoczne. W kursie klas V-ej i VI-ej następuje mianowicie pewne stopniowanie trudności. Proste, niezłożone obrazy w kursie klasy V-ej stopniowo przekształcają się w trudniejsze w kursie klasy VI-ej. Od tematów takich jak »W szkole Konarskiego« przechodzimy do takich zagadnień, jak »Czarne djamenty na Śląsku i w Zagłębiu« i »Polacy w Brazylji«. Rozszerza się więc treść obrazów i pogłębia. Wynika to nietylko z tego, że uczniowie pod koniec klasy VI-ej są już starsi i rozważniejsi, ale i z tego, że w ciągu dwu lat nauki opanowali już szereg wiadomości i pojęć historycznych. Kurs historji na szczeblu drugim doprowadza uczniów do czasów dzisiejszych i zawiera pod koniec roku szereg wiadomości, dotyczących ustroju i życia politycznego Polski współczesnej. ✪--- Odmienny całkowicie charakter ma kurs historji na szczeblu trzecim. Według zasad, wyrażonych w programie, stanowi on nad-

budowę nad wiadomościami nietylko historycznemi, ale i z dziedziny nauki obywatelstwa, mieszczącemi się w programach różnych przedmiotów nauczania. Występują tu już nie »obrazy«, ale »zagadnienia«, nadające się jako tematy do dyskusji z uczniami. Dotyczą one »współżycia ludzi w państwie« i ustroju Państwa Polskiego, oraz obowiązków i praw obywateli w Państwie Polskiem. Jest to więc historja współczesna, oparta o ścisłe czerpanie przykładów z przeszłości i obserwację teraźniejszości. Przedmiotem obserwowanym jest Państwo Polskie, jako całość, oraz środowisko, w którem szkoła się znajduje. Środowisko to jednak jest tu nietylko środkiem porównawczym, dostarcza nietylko materjału poglądowego, ale stanowi i pewien cel nauczania. Uczniowie VII-ej klasy mają zapoznać się ze środowiskiem, jako z terenem ich przyszłej pracy, lub przyszłego przygotowania się do zawodu, muszą zrozumieć warunki i okoliczności, w jakich wejdą do społeczeństwa jako jego młodzi obywatele. Cele więc nauki historji na tym poziomie obejmują także zadania wybitnie utylitarne — stanowi ona przystosowanie do samodzielnego życia młodzieży. --- ✪ --- Niezmiernie doniosłą cechą nowych programów historji jest szerokie uwzględnienie czynnika lokalnego, regjonalnego, oraz oświetlenie stosunku do kultury mniejszości narodowej. Czynnik lokalny stanowi właściwie o metodzie nauczania. Obserwacja środowiska, zabytków historycznych w środowisku, dokonywana na wycieczkach historycznych jest uznana za ważny czynnik w nauczaniu historji. Przez zastosowanie tej obserwacji uwypukla się metoda poglądowa. Na poziomie szczebla pierwszego stanowi ona najczęściej p u n k t w y j ś c i a przy udzielaniu wiadomości historycznych, na poziomie szczebla drugiego jest środkiem, za pomocą którego szukamy przykładów i ilustracyj dla omawianych tematów, wreszcie na szczeblu trzecim obserwacja miejscowości (a więc lokalna) jest często c e l e m. --- ✪ --- Czynnik regjonalny występuje też w różnorodnych formach. Na szczeblu pierwszym łączy się on z poznawaniem środowiska, o ile w niem występują dostatecznie wyraźnie specyficzne cechy kultury etnograficznej danego regjonu. Mogą być też przedmiotem rozważań cechy innych regjonów (np. w programie geografji tkwiące w nim elementy wiedzy historycznej). Na szczeblu drugim regjon występuje jako zagadnienie środowiska obserwowanego w przeszłości (przy przykładach z kultury środowiska), lub jako zagadnienie, wprowadzające w zrozumienie odrębności regjonalnej

 różnych stron i sposobów powstawania tych odrębności (np. w klasie VI »Budzenie się świadomości narodowej ludu śląskiego«). Na poziomie szczebla trzeciego regjon etnograficzny jest przedmiotem rozważań, które są potrzebne dla zrozumienia współczesnej kultury polskiej, w szczególności »Kultury ludowej«, obserwowanej przedewszystkiem we własnem środowisku. --- ✪ --- Program wychodzi też z założenia, że przy nauczaniu historji Państwa Polskiego należy uwzględnić i poszczególne mniejszości narodowe. Podobnie jednak, jak przestrzega przed tworzeniem odrębnych historji lokalnych i regjonalnych, tak i w związku z przeszłością mniejszości narodowych nakazuje tylko odpowiednie rozbudowywanie na poszczególnych terenach odnośnych punktów programu zasadniczego; do rozbudowy tej winny być wybierane z programu te tematy, które mówią o wspólnej przeszłości danej mniejszości i Państwa Polskiego. Program jest więc elastyczny w tem znaczeinu, że można pewne punkty rozszerzać i pogłębiać, ale nie dodawać nowych, ani nie pomijać istniejących w programie. Rozbudowie »mniejszościowej« programu, koniecznej w szkołach polskich na ziemiach o ludności mieszanej, lub o zespołach uczniowskich mieszanych, winna przyświecać naczelna zasada rozwoju państwowości polskiej, oraz zasada tolerancji i zgodnego współżycia narodowości w obrębie Państwa Polskiego. --- ✪ --- Program ustala podstawowe zasady metodyczne, nie nakazując jednak przestrzegania takiej czy innej metody szczegółowej. Zasady te dotyczą: a) konstrukcji obrazów na szczeblu drugim, a zagadnień na szczeblu trzecim, b) konieczności i sposobu używania podręcznika, c) zaznajomienia uczniów z wybranemi i wskazanemi przez programy źródłami, d) stosowania metody poglądowej (czynnik lokalny, wycieczki, ilustracje), e) sposobów stosowania mapy (usunięcie historycznej rozwojowej, ograniczenie używania przekrojowej, wysunięcie na plan pierwszy fizycznej), f) sposobów aktualizowania (zastrzeżenie co do aktualizacji mechanicznej), g) określenia dat, koniecznych do zapamiętania. ✪ --- Cechy zasadnicze nowego programu występują zarówno w doborze materjału, jak i metod nauczania, a dadzą się streścić w następujących punktach. --- ✪ --- Nowy program historji: 1. Zamiast trzech kursów historji wprowadza jeden ze wstępną podbudową w nauce innych przedmiotów. 2. Sprowadza do bardzo małych wymiarów elementy historji powszechnej, wprowadzając tylko kilka wybranych obrazów. 3. Zamiast kursu pragmatycznego daje

w klasach V i VI tylko epizodyczne obrazy w chronologicznym porządku. 4. Wprowadza określone bliżej pojęcie »obrazu«, jako metody grupowania materjału historycznego. 5. Dokonywa doboru materjału pod kątem idei państwowości polskiej. 6. Dostosowuje się starannie w doborze i układzie materjału, oraz metodzie do psychiki dziecka i jego możliwości rozwojowych, mając na względzie stopniowe narastanie pojęć rzeczowych i dokładnych. 7. Ustala zasady uwzględniania wiadomości z przeszłości mniejszości narodowych, regjonu i miejscowości.

H. POHOSKA

GEOGRAFJA

✪ --- Nauczanie geografji w szkole powszechnej ma na celu możliwie dokładne na tym poziomie zaznajomienie uczniów z Polską, ze szczególnem uwzględnieniem najbliższego środowiska, dostarczenie najniezbędniejszych wiadomości o Europie i świecie z wyróżnieniem naszych sąsiadów i wielkich mocarstw oraz krajów, mających dla Polski ważne znaczenie gospodarcze lub kulturalne, w związku zaś z tem zapoznanie uczniów przy pomocy obserwacyj z podstawowemi zjawiskami geograficznemi i ich rolą w życiu człowieka oraz wdrożenie do orjentowania się w terenie i elementarnej symbolice mapy. ✪ --- Łącznie z realizowaniem tych celów poznawczych i formalnych nauczanie geografji winno rozbudzić u uczniów zainteresowanie ziemią ojczystą, pogłębić uczuciowy do niej stosunek, wyrobić w stopniu, odpowiadającym poziomowi rozwoju, poczucie i zrozumienie łączności jednostki z ziemią i otoczeniem oraz uświadomić o wartości pracy indywidualnej i zbiorowej dla poszczególnych społeczeństw i całej ludzkości. --- ✪ --- W ten sposób osiągnie nauczanie geografji w szkole powszechnej podstawowe cele wychowawcze i w bardzo wydatnym stopniu wesprze inne przedmioty nauczania w realizacji głównych zadań szkoły powszechnej. --- ✪ --- Ułatwi osiągnięcie powyższych celów w nauczaniu geografji ujmowanie przez program faktów i zjawisk geograficznych przedewszystkiem pod kątem ich wartości i znaczenia dla człowieka i rozwoju kultury (antroprocentryczny punkt widzenia), przyczem będzie chodziło głównie o człowieka i kulturę Polski, która, będąc osią programową wszystkich przedmiotów nauczania, wystąpi bardzo wyraźnie w nauce geografji. Ten bowiem przedmiot, zwłaszcza w ujęciu antroprocentrycznem, zaznajamia uczniów z przejawami i właściwościami życia ludzi w różnych wa-

runkach naturalnych i sztucznych i w rozmaitych środowiskach, skupia więc w sobie bardzo wiele z dziedziny kultury. Wysunięcie na czoło Polski i jej stosunków ze światem musi w następstwie spowodować zajęcie się jej kulturą i współdziałaniem w dorobku kulturalnym reszty świata. --- ✪ --- Poznawanie tych faktów winno się dokonywać w ścisłem nawiązaniu do konkretnych przykładów z życia codziennego, ze szczególnem uwzględnieniem stosunków gospodarczych, będących w łączności z warunkami geograficznemi poszczególnych środowisk oraz z ich dorobkiem kulturalnym. Bliższe lub dalsze środowisko ucznia winno przytem wciąż występować na lekcjach geografji w szkole powszechnej czy to jako najłatwiej dostępny bezpośredniemu poznaniu ucznia punkt wyjścia, czy jako dobrze znana wartość, mogąca służyć do porównywania z innemi środowiskami, czy wreszcie jako najbliższe pole działania — po ukończeniu szkoły powszechnej. --- ✪ --- Bardzo zasadniczą cechą programu jest przeciwstawienie się nauczaniu encyklopedycznemu, postawienie i przeprowadzenie zasady: mało, ale gruntownie, zarówno w geografji szczegółowej (regjonalnej), jak i ogólnej. --- ✪ --- Program nauki geografji w szkole powszechnej składa się z trzech członów zasadniczych, odpowiadających trzem szczeblom szkoły powszechnej. --- ✪ --- Człon pierwszy, rozłożony na pierwsze cztery lata nauczania, stanowi jakby przygotowanie i wprowadzenie do właściwej nauki geografji i obejmuje dwa okresy dwuletnie. W pierwszym z nich (kl. I i II) zaznajamia się dziecko głównie przy nauce języka polskiego i arytmetyki z dostępnemi dlań przejawami życia w najbliższem otoczeniu i miejscowości, ćwicząc się w opisywaniu zaobserwowanych zjawisk i faktów, w określaniu czasu, w prymitywnem porównywaniu i mierzeniu (zegar, kalendarz, mierzenie długości). W drugim okresie dwuletnim wyodrębnia się już nauka o przejawach życia otaczającego świata jako oddzielny przedmiot: geografja łącznie z nauką o przyrodzie w klasie III, geografja i nauka o przyrodzie w klasie IV. Dla tego bowiem wieku otaczający świat zjawisk geograficznych i przyrodniczych narzuca się już całkiem wyraźnie swym realizmem, który jednak nie pozwala, przynajmniej w początkach, na sztuczne wyodrębnienie zjawisk geograficznych i przyrodniczych. Rozgraniczenie to w ujmowanej z początku jako jednorodna całość zjawiskowa rzeczywistości dokonywa się tylko bardzo powoli. W zgodzie z tym faktem psychologicznym nowy program klasy III — w przeciwieństwie do programu dawnego — nie oddziela na tym poziomie geografji od

nauki o przyrodzie, ale obejmuje łącznie tematy z obu dziedzin, wyznaczając jako cel nauki z punktu widzenia geografji dokładniejsze zaznajomienie z najbliższą okolicą i zdobycie na tym materjale elementarnych wiadomości i wyobrażeń geograficznych. W związku z tem występuje program — co jest również nowością w porównaniu z dawnym — zupełnie wyraźnie w dwóch odmianach: dla wsi i dla dużego miasta, z których każda obowiązuje — oczywiście, z przystosowaniem do miejscowych okoliczności — w określonych w ten sposób warunkach. Wobec dalszego rozwoju umysłowego uczniów wyodrębnia program klasy IV zjawiska geograficzne w jedną całość, przeznaczając na ich opracowanie sezon zimowy, mało przydatny dla nauczania przyrody, zwłaszcza ożywionej, oczywiście, bez szkodliwej sztywności terminów początkowych i końcowych. W nawiązaniu do dobrze już znanej własnej okolicy poznaje uczeń klasy IV, zgodnie z postulatem psychologji rozwojowej, w sposób epizodyczny, w ujęciu wybitnie krajoznawczem przy pomocy żywych i barwnych obrazów, najcharakterystyczniejsze przykłady krajobrazu i życia polskiego — bez mapy i jakiejkolwiek systematyki krain, ale z dążeniem do plastycznego pokazania rozmaitości i bogactwa kraju ojczystego. Następujące potem bardzo powolne i stopniowe, ale należycie ugruntowane zaznajomienie z planem i mapą doprowadzi uczniów do czytania mapy politycznej Polski i do wytworzenia sobie pewnego, bardzo zresztą jeszcze ogólnego, wyobrażenia o całości Polski. --- ✪ --- Po otrzymaniu takiego gruntownego przygotowania na szczeblu pierwszym poznaje uczeń na szczeblu drugim (kl. V i VI), już w sposób raczej systematyczny i w oparciu o stopniowo pogłębianą znajomość i rozumienie mapy, szczegółową geografję Polski, jednak bez encyklopedycznego wyczerpywania tematów. W dalszym ciągu nauki na tym szczeblu następuje poznanie geografji Europy i świata, ograniczonej do materjału najniezbędniejszego, z ciągłem nawiązywaniem i porównywaniem z Polską (przy szczególnem uwzględnieniu i przewadze elementów antropogeograficznych). W ciągu całej nauki w klasie V i VI zaznajamia się uczeń. w warunkach szczególnie korzystnych, bo wypływających z naturalnej potrzeby przy opracowywaniu odpowiednich dziedzin geografji szczegółowej, z podstawowemi elementami geografji ogólnej. --- ✪ --- W klasie VII, stanowiącej osobny szczebel (III) o charakterze końcowym i zaokrąglającym, powraca uczeń do Polski, by, uzupełniwszy i pogłębiwszy wiadomości dotyczące elementów fizjografji Polski, zająć się szczególnie poznawaniem geografji

 gospodarczej Polski i wysnuwać pewne praktyczne wskazówki dla swojej orjentacji i przyszłej działalności w środowisku. W ten sposób, wyszedłszy na szczeblu pierwszym z najbliższej okolicy, wraca do niej na szczeblu trzecim, wzbogacony znajomością Polski i wiadomościami o całym świecie, i zdobywa w skromnym przynajmniej zakresie podstawy do ujmowania przejawów życia w środowisku własnem, jako składników życia całej Polski na tle jej stosunków ze światem. Daje mu to nietylko pewną zamkniętą w sobie i zwartą całość wiadomości, ale posłuży do wyrobienia czynnej postawy świadomego swych zadań i możliwości rozwojowych środowiska obywatela.

✪ --- Realizację nowego programu geografji w szkole powszechnej nietylko umożliwia, ale i zapewnia cały szereg czynników, ściśle z jego treścią związanych. Przedewszystkiem należy tu dobór i sposób ujęcia materjału, uwzględniający bardzo ściśle możliwości rozwojowe uczniów i ich zainteresowania, oraz jego rozłożenie na poszczególne lata nauki, jakoteż układ całości. W porównaniu z programem dawnym zaznacza się w tej dziedzinie wyraźna różnica, polegająca przedewszystkiem na wydatnem uproszczeniu materjału, na przewadze w nim elementu antropogeograficznego nad fizjograficznym, na przesunięciu trudniejszych tematów na wiek późniejszy, pozwalający rokować lepsze wyniki, na bardziej zwartym, około jednej wyraźnej osi programowej skoncentrowanym układzie materjału nauczania. Różnica ta występuje nawet przy pobieżnem porównywaniu obu programów. Dla ilustracji tylko wystarczy przytoczyć z dawnego programu geografji (Program nauki w publicznych szkołach powszechnych, Lwów, 1931) ustępy zatytułowane »Cel nauki« w oddziałach IV i V i porównać je z najbardziej im odpowiadającemi co do roli w konstrukcji programu nowego (Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia. Geografja. (Projekt). Lwów, 1933) działami, zatytułowanemi »Wyniki nauczania« w klasach IV i V. W programie dawnym czytamy (dla oddziału IV, na str. 47): »Wzbogacenie zasobu pojęć i wiadomości z geografji ogólnej z uwzględnieniem tych zjawisk, z któremi nie można było się zaznajomić na terenie najbliższej okolicy; zapoznanie się z geografją Polski w bardzo przystępnym zarysie, zdobycie umiejętności posługiwania się mapą Polski«, a dalej (dla oddziału V, na str. 48): »Zaznajomienie się z ziemią jako całością i jej stanowiskiem w układzie słonecznym i ze zjawiskami, wypływającemi z tego stanowiska; utrwalanie i dalsze rozwijanie znajomości mapy«. Program zaś nowy w odpowiednich miejscach mówi

(dla klasy IV, na str. 14): »Znajomość kilku charakterystycznych krajobrazów Polski; znajomość najważniejszych przejawów życia i pracy człowieka w poznanych okolicach; znajomość rozmieszczenia rzek i położenia miast, wymienionych w materjale nauczania. Rozumienie planu i umiejętność rysowania łatwych planów: klasy, mieszkania, podwórza lub boiska; umiejętność posługiwania się kompasem; umiejętność wskazania na mapie politycznej Polski poznanych rzek i miast«, a dalej (dla klasy V, na str. 18): »Znajomość granic, ukształtowania pionowego i sieci rzecznej Polski; podziału na województwa i miast wojewódzkich. Elementarna znajomość krain Polski: krajobrazu, bogactw naturalnych, głównych ośrodków gospodarczych i życia człowieka. Znajomość ukształtowania poziomego gór, nizin, sieci rzecznej, typowych krajobrazów i podziału politycznego Europy; znajomość wskazanych w programie właściwości państw sąsiadujących z Polską, Wielkiej Brytanji i Francji, umiejętność czytania szkolnej mapy politycznej i fizycznej«. --- ✪ --- Współdziała bardzo skutecznie z powyżej wymienionemi czynnikami w zapewnieniu realizacji nowego programu geografji fakt wyposażenia tego przedmiotu w pokaźną ilość godzin nauczania, przewyższającą ilość, przyznaną nauce geografji przez dawny program. Kiedy bowiem w programie z r. 1931 ogólna ilość godzin, przeznaczona na naukę geografji w całej siedmioklasowej szkole powszechnej, wynosiła 9 tygodniowo, program obecny poświęca na ten cel w szkole trzeciego stopnia godzin 12½, czyli o przeszło 30% więcej. --- ✪ --- W tym samym kierunku działają wskazania metodyczne programu, wysuwające naukę w terenie (wycieczki) jako główne źródło, dostarczające materjału do obserwacyj i bezpośrednich przeżyć. Przeżycia te, doznawane przez dzieci w czasie opracowywania tematów z najbliższej okolicy i umożliwiające im, przy zapewnieniu w należytym stopniu aktywności i samodzielności, właściwe ujmowanie obserwowanych zjawisk, winny stać się podstawą także przy poznawaniu odległych krajów, ułatwić zaś to zadanie mają zalecane przez program fikcyjne podróże po świecie oraz inne środki i pomoce naukowe, wśród których, oczywiście, pierwsze miejsce zajmuje mapa, bardzo powolnie i stopniowo wprowadzana (plan i mapa polityczna w klasie IV, mapa poziomicowa, bezsiatkowa w klasie V i szkolna mapa fizyczna w klasie VI). --- ✪ --- Ważnym nakoniec środkiem, wychodzącym już wprawdzie poza ramy samej geografji, ale na tem większe zasługującym podkreślenie, że osłabia ewentualne ujemne skutki rozdrobnienia w umyśle ucznia obrazu rzeczywistości

 według dziedzin, należących do różnych przedmiotów nauki, jest bardzo wyraźnie i jasno przez program postawiona korelacja geografji z innemi przedmiotami nauczania. Wspieranie i dopełnianie innych przedmiotów nauczania i nawzajem korzystanie z ich wyników przy przepracowywaniu zagadnień nauki geografji, prowadzi do scalenia w umyśle ucznia rozbitego na cząstki przez nauczanie przedmiotowe świata zjawisk, ułatwiając mu rekonstrukcję obrazu psychicznego, odpowiadającego otaczającej rzeczywistości, wśród której ma on żyć i działać.

STEFAN DAŃCEWICZ

NAUKA O PRZYRODZIE

PRZYRODA ŻYWA

I.

✪ --- Wobec wąskich ram niniejszego artykułu ograniczę się do wyjaśnienia najbardziej zasadniczych wytycznych, któremi kierowano się przy układaniu programu nauki o przyrodzie żywej dla szkoły powszechnej i które będą decydowały o sposobie jego realizowania w praktyce. --- ✪ --- Przy wyborze i grupowaniu materjału nie liczono się ze względami naukowej wagi takich lub innych faktów, ani też z naukową klasyfikacją. Przedewszystkiem kierowano się koniecznością przystosowania materjału rzeczowego do poziomu umysłowego ucznia. Znalazło to dobitny wyraz, poza elementarnemi spostrzeżeniami i wiadomościami, wzmiankowanemi w programie języka polskiego dla klas I i II, w programach klas III i IV, których tematy są czerpane z najbliższego otoczenia dziecka i bezpośrednio związane z jego życiem. O wyborze więc materjału decydowały przedewszystkiem względy dydaktyczne. ✪ --- Grupując materjał rzeczowy, brano przedewszystkiem pod uwagę narzuconą znów przez nakazy dydaktyczne konieczność uwzględniania pór roku, co pozwala na aktualizowanie nauczania i stosowanie najlepszej formy poglądowości: lekcyj w terenie, wycieczek, obserwacyj żywych zwierząt i roślin. --- ✪ --- W klasach V i VI oprócz wymienionych postulatów dydaktycznych na dobór i grupowanie materjału wpłynęło dążenie do uwypuklenia pewnych zjawisk biologicznych. --- ✪ --- W klasie V czerpano prawie wyłącznie materjał z flory i fauny krajowej, uwzględniając przystosowanie się istot żywych do środowiska, do różnorodnych trybów

życia oraz zależność ich od zmieniających się w ciągu roku warunków klimatycznych. --- ✪ --- W klasie VI tematy te zostały rozszerzone na środowiska egzotyczne, przyczem w wyborze środowisk ograniczono się do tych, które ilustrują przystosowania zwierząt w sposób jak najbardziej jaskrawy. Oprócz tego zarówno w kursie wiosennym, jak i jesiennym, dobrano materjał botaniczny tak, by uwydatniła się zależność roślin od światła i wilgoci. ✪ --- W klasie VII główny temat stanowi organizm człowieka i jego higjena. Zasadnicza postawa została i tutaj zachowana, gdyż punkt wyjścia rozważań na temat organizmu człowieka stanowią jego czynności. --- ✪ --- Znajdziemy również w programie pewne elementy fizjologji roślin (pobieranie pożywienia z ziemi i powietrza, parowanie). Zdobycie elementarnych wiadomości z tego zakresu pozwoli młodzieży sfer rolniczych (stanowiącej większość w szkołach powszechnych) na świadome stosowanie zabiegów przy uprawie roli. Cel ten będzie wtedy osiągnięty w całej pełni, jeżeli uczniowie będą mogli stosować praktycznie wiadomości, zdobywane na lekcjach przyrody, podczas zajęć ogrodniczych i nawzajem korzystać z tych zajęć przy nauce o przyrodzie. Dlatego też zajęcia ogrodnicze, wchodzące w zakres programu zajęć praktycznych, zostały pod względem treści ściśle uzgodnione z nauczaniem przyrodoznawstwa w odnośnych klasach. --- ✪ --- Ponadto program w sposobie zredagowania wskazuje wyraźnie na konieczność szerokiego uwzględnienia obyczajów zwierząt jako tematu pobudzającego wybitnie zainteresowanie dziecka, które dopomoże do realizowania jednego z wytkniętych przez program celów »zbliżenia młodzieży do świata istot żywych«.

II.

✪ --- Sam fakt, że w doborze i grupowaniu materjału w klasach wyższych kierowano się przejawami życia zwierząt i roślin, wskazuje na to, co powinno stanowić punkt ciężkości przy interpretowaniu poszczególnych tematów programu. --- ✪ --- Obecne nauczanie przyrody skutkiem stosowania źle pojętej poglądowości zostało sprowadzone do badania przez dzieci kształtów zwierząt i roślin na podstawie okazów. Badania były przeprowadzane z taką pedanterją, tak drobiazgowo, że nie pozostawiały czasu na wyjaśnienie związku między spostrzeżonemi przez dziecko szczegółami budowy, a przejawami życia danej rośliny lub zwierzęcia. --- ✪ --- Możność wyjścia

 poza ramy czystej morfologji była jeszcze w praktyce ograniczona przesadnem i niewłaściwem stosowaniem zasady samodzielności dziecka w pracy. Dziecko powinno było samo zdobywać wszystkie wiadomości o danem zwierzęciu lub roślinie, a ponieważ nauczanie odbywało się w klasie na podstawie martwych okazów, jedynym możliwym wynikiem pracy dziecka mogło być tylko stwierdzanie faktów, dotyczących budowy. Morfologja więc wysunęła się na pierwszy plan w nauczaniu, jakkolwiek nigdy świadomie nie propagowano tego kierunku. Przejawy życia, między innemi tak ważny czynnik emocjonalny, jaki stanowi strona obyczajowa zwierząt, zostały usunięte na plan dalszy. --- ✪ --- Przy realizowaniu nowego programu obowiązuje wprost odwrotne ustosunkowanie się do morfologji. Ośrodkiem nauczania są przejawy życia, które na danym poziomie mogą być przez dzieci zrozumiane. Wszelkie szczegóły morfologiczne, których nie możemy powiązać z czynnościami i przystosowaniami zrozumiałemi dla dzieci, są pomijane, chociażby były bardzo ważne z punktu widzenia naukowego. Wprawdzie dzieci robią dużo tego rodzaju spostrzeżeń samorzutnie, nie powinny one być jednak narzucane ogółowi klasy, a tem bardziej nie mogą one stanowić obowiązującego materjału pamięciowego. --- ✪ --- A więc badaniu kształtów zwierzęcia lub rośliny wyznaczamy rolę drugorzędną, ale w tych ramach, w jakich je uwzględniamy, winno ono być przeprowadzone na konkretnym materjale poglądowym, o ile możności najmniej zniekształconym. Zasada poglądowości nietylko powinna być zachowana, ale nawet rozszerzona w swoim zakresie: nie należy się ograniczać do badania na objekcie kształtów, ale skierowywać uwagę dzieci przedewszystkiem na przejawy życia. Stąd też taką wielką wagę przywiązuje program do pracy w terenie, gdyż tylko w terenie, a w ostateczności na hodowlach dziecko będzie mogło robić spostrzeżenia, dotyczące przejawów życia.

III.

✪ --- Stosowaniu pracy w terenie sprzyja między innemi i to, że na nauczanie przyrody żywej w klasach IV, V i VI przeznaczono sezon wiosenny i jesienny. Na późną porę jesienną i wczesną wiosenną przypadają takie tematy, przeważnie zoologiczne, które z natury rzeczy nie mogą być opracowane w terenie. Ułatwienie w stosowaniu właściwej poglądowości stanowi również fakt, że program pozostawia nauczycielowi pewną swobodę wyboru przykładów w ramach obo-

wiązującego tematu. Swoboda ta pozwala na dostosowanie nauczania do warunków miejscowych. Wprawdzie program wskazuje przeważnie kategorycznie rośliny uprawne, natomiast w zakresie roślin dzikich podaje tylko przykłady, pozwalające nauczycielowi na zorjentowanie się w intencjach programu. Podobnie pozostawiono nauczycielowi swobodę w wyborze przykładów ze świata zwierząt w tych przypadkach, gdzie dowolny wybór może ułatwić obserwację żywych zwierząt. Program przewiduje również możność przestawiania tematów w zależności od warunków zewnętrznych, np. wcześniejszego lub późniejszego zakwitania pewnych gatunków roślin, możności zorganizowania lekcyj w terenie oraz wycieczek i t. p. Podobnie rozporządzanie ogrodem szkolnym, jako terenem pracy, będzie wpływało na dobór szczegółowego materjału nauczania, na rozszerzanie jednych tematów, dla których ogród stanowi dogodny teren do obserwacyj, kosztem innych tematów, dla których nie znajduje się właściwych ilustracyj w najbliższej okolicy szkoły. Przeciwnie, brak ogrodu zmusi nauczyciela do poszukiwania odpowiedniego materjału poglądowego poza obrębem szkoły. --- ✪ --- Elastyczność programu wyraża się jeszcze i w sposobie opracowywania tematów w zależności od środowiska, w którem odbywa się nauczanie, np. na wsi, gdzie możemy się oprzeć na obfitym materjale spostrzeżeniowym u dzieci, taki temat jak zboża może być o wiele obszerniej opracowany, niż w mieście, gdzie należy ograniczyć jego zakres na korzyść pogłębienia i uprzystępnienia go dzieciom. --- ✪ --- Konieczność przystosowania się do warunków miejscowych narzuca się szczególniej jaskrawo w klasie III, w której tematem dla łącznego nauczania geografji i przyrody jest najbliższa okolica szkoły. Dlatego też w programie znajdujemy dla tej klasy dwie redakcje, przystosowane do dwu krańcowo różniących się między sobą środowisk: centrum dużego miasta i typowej wsi. Jednakże w każdym poszczególnym wypadku nauczyciel będzie zmuszony włożyć w ramy programu treść, przystosowaną do warunków lokalnych. --- ✪ --- W klasach V i VI nauka o przyrodzie żywej i przyrodzie martwej stanowią jeden przedmiot, przyczem na tematy biologiczne przeznaczono, jak wspomnieliśmy, sezony wiosenny i jesienny. Naogół tematy z obu przedmiotów są rozgraniczone, lecz uzgodnione ze sobą. Tematy z przyrody martwej wyprzedzają te tematy z przyrody żywej, które wymagają przygotowania z danego zakresu. W kilku wypadkach istnieje między temi działami nawet łączność w tematach, np.: pokrycie ciała ssaków i przewodnictwo ciepła (kla-

 sa V), obieg węgla w przyrodzie i przyswajanie węgla przez rośliny (klasa VI); takie tematy w klasie VII, jak: przetwory ze zbóż, ziemniaków i buraków, przetwory z mleka, jaja, tłuszcze, owoce, najważniejsze przyrządy optyczne, — są związane z nauką o człowieku i przygotowują do niej.

IV.

✪ --- Zgodnie z ogólnie obowiązującem programy hasłem zbliżenia nauczania do życia realnego, zagadnienia gospodarcze muszą być uwzględnione i w nauczaniu przyrody żywej. W klasach III i IV zagadnienia te narzucają się wyraźnie przez sam dobór materjału rzeczowego o wybitnie gospodarczem znaczeniu. Nie występują one tak wyraźnie w samym tekście programu klas V i VI. Jeżeli jednak bliżej przyjrzymy się tematom, wyznaczonym dla tych klas, to przekonamy się że przy ich realizowaniu można w większości wypadków nadać im oświetlenie gospodarcze. Zarówno opracowanie środowiska wodnego, jak i tematów związanych z lasem, ssaków krajowych lub ptaków, wszystko to dostarcza sposobności do okolicznościowych wyjaśnień natury gospodarczej. Zakres tych wyjaśnień powinien być uzależniony od warunków lokalnych, np. w miejscowościach, posiadających zagospodarowane stawy, można o wiele obszerniej wyjaśnić sprawy gospodarki rybnej, niż w tych okolicach, gdzie stawów takich niema w pobliżu. --- ✪ --- Program klasy VII, obejmujący naukę o człowieku wraz z higjeną oraz elementarne wiadomości o bakterjach, ma charakter wybitnie praktyczny. W szczególności bakterje są rozpatrywane tylko ze względu na ich działalność jako czynników chorobotwórczych, albo też organizmów, pozostających w ścisłej łączności z gospodarką ludzką. --- ✪ --- Oddziaływanie wychowawcze w zakresie nauczania przyrody, polegające wogóle na wyrabianiu właściwego stosunku do życia i istot żywych, obejmuje w szczególności dążenie do wpojenia w dzieci zasad ochrony przyrody. Podobnie jak wszelkie oddziaływanie wychowawcze, dążenie to nie może polegać na moralizowaniu, lecz na systematycznem oduczaniu dzieci od bezmyślnego niszczenia roślin i zwierząt, począwszy od chwili, kiedy dziecko wchodzi do szkoły, na uświadamianiu w wyższych klasach o obowiązkach obywatelskich w tym zakresie oraz na stwarzaniu takich warunków w szkole, ażeby dziecko mogło zająć czynną postawę wobec tych obowiązków. Czynną postawę będą mogły zająć dzieci, hodując rośliny ozdobne, które będą służyły do ozda-

biania pomieszczeń szkolnych, zamiast tradycyjnych gałęzi drzew, oszpecanych zazwyczaj dla tych celów. Czynną postawę zajmą również dzieci, dokarmiając ptaki zimą i zawieszając domki dla gnieżdżenia się, a w sprzyjających okolicznościach roztaczając opiekę nad znajdującemi się w pobliżu zabytkami przyrody. --- ✪ --- Zarówno zagadnienia gospodarcze, jak i sprawa ochrony przyrody powinny w wyższych klasach tracić swój lokalny charakter. W klasach V i VI należy te zagadnienia rozszerzać na całą Polskę i podkreślać ich znaczenie dla państwa, kierując się zasadą harmonijnego współdziałania w ochronie ojczystego krajobrazu i dążeniem do podniesienia kultury materjalnej społeczeństwa. D. GAYÓWNA

PRZYRODA MARTWA

✪ --- Nauka o przyrodzie nieożywionej wyodrębnia się w klasie V, a więc o rok wcześniej, niż w dawnym programie szkoły powszechnej. W klasie III tematy tego rodzaju występują w łącznym kursie geografji i nauki o przyrodzie, w klasie IV — w dziedzinie geograficznej (wiadomości o pewnych kopalinach, o kompasie) i w zakresie nauki o przyrodzie, uwydatniając się w kursie wiosennym jako wiadomości o glebie i jej własnościach. --- ✪ --- Nauka o przyrodzie martwej ma na celu doprowadzenie do elementarnej znajomości najważniejszych i najpospolitszych zjawisk fizycznych i chemicznych ze szczególnem uwzględnieniem tych, które mają większe znaczenie praktyczne, i do rozumienia tego znaczenia — kształcenie zdolności obserwacyjnych, wyrobienie orjentacji, czynnej postawy i zaradności w odpowiednich okolicznościach życia codziennego, uświadomienie możliwości podnoszenia środowiska na wyższy poziom kultury materjalnej. --- ✪ --- Zgodnie z temi założeniami nauka o przyrodzie martwej również po jej wyodrębnieniu się w postaci kursów półrocznych (w klasach V i VI) posiada charakter bardzo p o g l ą d o w y, p r a k t y c z n y i e p i z o d y c z n y. W klasie V zajmujemy się faktami najpospolitszemi, należącemi do różnych dziedzin, ale związanemi przynależnością do jednego splotu potrzeb bezpośrednich i wysiłków człowieka, zaznaczających się zwłaszcza w okresie chłodu, niepogody i zamierania przyrody żywej; w klasie VI, oprócz powrotu do pewnych tematów najważniejszych (powietrze, woda, węgiel, różne materjały budowlane), ich rozszerzenia i pogłębienia, wprowadza się jeszcze zupełnie nowe, z dziedziny zjawisk elektro-

 magnetycznych i ich zastosowań najbardziej popularnych i spotykanych oraz oświetla się w dostępny sposób zagadnienie pracy mechanicznej — uczeń osiąga zatem lepsze zrozumienie pewnych dziedzin i wkracza w inne, zaznajamiając się już z nieco wyższym typem opanowania przyrody i zużytkowania jej do zaspokajania potrzeb ludzkich; w klasie VII, po opracowaniu różnych przetworów, uczeń otrzymuje tak ważne pod względem państwowym wskazówki praktyczne, dotyczące obrony przeciwgazowej, zdobywa pewne nowe wiadomości, ściśle związane z bardziej już współczesną techniką, w szczególności z zakresu zastosowań prądu indukcyjnego, kończy naukę na krótkim przeglądzie silników. »Otrzymywanie przetworów spożywczych, sucha dystylacja węgla kamiennego, dystylacja ropy naftowej, lotnictwo, prądnice, silniki — oto tematy, w których winna orjentować się młodzież, opuszczająca szkołę powszechną, ze względu na ich wielkie znaczenie gospodarcze« (str. 33 projektu programu). Oczywiście, orjentacja ta musi być z istoty rzeczy bardzo elementarna i praktyczna. Kurs klasy VII, poza tem zbliżeniem do świata, wytworów i rozwoju techniki współczesnej, ma jeszcze na celu uzupełnienie przygotowania do nauki o człowieku łącznie z higjeną, przypadającej na drugie półrocze; służą do tego zwłaszcza wiadomości o przetworach spożywczych, o użyciu okularów i t. p. Inne związki z nauką o przyrodzie żywej zostały wzmiankowane w artykule o programie tej nauki. Tematy o charakterze chemicznym nie są wogóle skupione, lecz występują w różnych klasach, nie wyodrębniając się zasadniczo wśród tematów innych. ---✪--- Zjawiska świata nieożywionego występują wszędzie. Odróżniamy w nauczaniu szkolnem następujące tereny tych zjawisk. Pierwszym z nich jest teren taki, na którem zjawisko występuje swobodnie w tem znaczeniu, że przebiega ono bez czynnego udziału człowieka — jest to teren naturalny. Tak np. w dziale »O cieple« uczeń ma zebrać swój własny materjał obserwacyjny, którego treścią jest: co dzieje się na świecie w listopadzie z powodu zimna? W podobny sposób podczas opracowywania działu »Stany skupienia wody« uczeń winien skupić to wszystko, co wie o opadach atmosferycznych, w innym momencie — o świetle słonecznem i t. d. ---✪--- W dziedzinę tych swobodnych zdarzeń w przyrodzie nieożywionej wkracza czynnie człowiek: celowo je przekształca. Wybitnie to zaznacza się na terenie gospodarczej działalności człowieka. Jest to teren drugi. Uczeń ma zestawiać własny materjał obserwacyjny, którego treścią są np. zabiegi ochronne

przeciwko zimnu (»O cieple«); przeciwko powietrzu zanieczyszczonemu (»Powietrze czyste a zanieczyszczone«); wodzie nieodpowiedniej do picia (»Rozpuszczalność w wodzie«) i t. p. Wskazane w programie zjawiska — z pierwszego i drugiego terenu — występują jako zjawiska złożone. Nauczanie szkolne, realizując własne cele, odtwarza, w razie potrzeby, fragment zjawiska złożonego. Ze względu na specjalne warunki nauczania zbiorowego odtwarzanie takie odbywa się najczęściej na terenie własnym, szkolnym: w klasie lub w pracowni. Praktyka szkolna nazywa takie odtwarzanie ćwiczeniem szkolnem. --- ✪ --- »Ćwiczenia szkolne« nie mają być jednak tylko same dla siebie celem. Wychodząc z naturalnego podłoża życiowego, tylko czasowo zamykamy się w czterech ścianach izby szkolnej i, spełniwszy tam swoje zadanie, wracamy z treścią zdobytą czem prędzej do życia, bardziej je naświetlając. Niezawsze o tem pamiętamy: wtedy życie idzie swoją drogą, a ćwiczenie osamotnione — swoją, stając się coraz bardziej sztucznym, małoprzydatnym epizodem. --- ✪ --- »Opracowanie niektórych zagadnień może polegać tylko na rozpatrzeniu praktycznego urządzenia lub zastosowania technicznego, lub na życiowej interpretacji zjawiska, codziennie przez ucznia spostrzeganego. Przy rozpatrywaniu innych tematów włączy się jako ogniwo pośrednie badanie zjawiska w pracowni lub eksperyment nauczyciela« (str. 49 projektu programu). »Uwagi do całości programu« wymagają wogóle wyzyskania wszystkich terenów: naturalnego, gospodarczego, izby szkolnej i pracowni (str. 48) oraz zalecają stosowanie obu form nauczania: obserwacyjnej na dwu pierwszych, doświadczalnej w postaci »ćwiczeń uczniowskich«, jako podstawowej na lekcjach w klasie lub pracowni. Nauczyciel jest zatem obowiązany do należytego wyzyskania w dalszym ciągu posiadanych środków specjalnych (istniejącej już pracowni, przyrządów i t. d.), do zdobywania w tym zakresie odpowiednich warunków, jeżeli ich jeszcze nie posiada, do właściwego wiązania swojej dziedziny z pracą na lekcjach zajęć praktycznych (por. str. 56 — o korelacji), rozwijania pomysłowości własnej i aktywności uczniów. Uczeń winien możliwie najwięcej doświadczać i »majstrować«, wogóle zajmować stanowisko możliwie najczynniejsze. Zarówno dobór materjału, jak nacisk, położony na tereny naturalne i gospodarcze, na lekcje poza klasą i wycieczki, stwarza przytem dużo możliwości i rękojmi osiągnięcia pożądanych wyników nawet przy szczupłych środkach pomocniczych. Pracownia do ćwiczeń fizycznych może być jednocześnie

 pracownią do zajęć praktycznych — przy zupełnym braku osobnej sali oba przedmioty wymagają odpowiednich dostosowań w zwykłej klasie. ---✪--- Projekt programu oświetla dalej rolę eksperymentu, wykonanego przez nauczyciela (str. 52), i podkreśla potrzebę, ze względu na ćwiczenia uczniów i na eksperymenty, pewnego przygotowania technicznego nauczyciela. ---✪--- Przebieg pracy zależy od lokalnych warunków terenu i od organizacji nauczania szkolnego. Jednak, jakiekolwiek są te warunki, zawsze winna obowiązywać zasada: zarówno uczeń jak i obserwowane przezeń zjawisko — oba te czynniki wspólnie i jednocześnie regulują tempo pracy: uczeń umiejętnością, przysposobieniem, zdolnością spostrzegania, zjawisko — skalą i szybkością swego przebiegu. Należyte ustosunkowanie się wzajemne obu powyższych czynników prowadzi do tego, że może być osiągnięta należycie orjentacja ucznia w pewnem zjawisku — epizodzie, jako w małej, maleńkiej całości, o ile, jeszcze raz podkreślamy, całość taka nie przekroczy horyzontu umysłowego ucznia. ✪--- Sprawdzianu orjentacji szukać należy w opowiadaniu ucznia o zjawisku. Zależnie od wartości tych wypowiedzi, nauczyciel albo idzie dalej, albo też jest zmuszony do powtarzania pewnych obserwacyj i ćwiczeń. Bieg pracy jest uregulowany jeszcze jednym środkiem jej utrwalania. Są to notatki jako tekst pisany i jako rysunek. Robienie notatek nie jest czynnością dodatkową, lecz składową częścią pracy, równorzędną z innemi i należącą do lekcji. ---✪--- Projekt programu zwraca uwagę na znaczenie nietylko podręcznika, lecz i lektury popularnej. ---✪--- Bardzo ważnem zagadnieniem, ściśle łączącem się z charakterem życiowym i praktycznym programu, jest sprawa różnicowania materjału zależnie od środowiska. Program nie posiada dwu redakcyj; dostosowanie do wsi, miasta, wogóle rozmaitych warunków osiąga się zapomocą doboru przykładów i przejawów w obrębie pewnego typu lub dziedziny oraz większego albo mniejszego rozwijania tych lub innych działów, wreszcie zapomocą zużytkowywania różnych źródeł wiedzy i stosowania różnych środków metodycznych. »Uwagi do całości programu« oraz uwagi do programów poszczególnych klas obejmują odpowiednie wskazówki; zaznaczyć należy zwłaszcza polecenie, by z kursu klasy VII rozwinąć na wsi obszerniej część chemiczną, w dużem mieście — część fizyczną.

P. Ł.

  

I.

✪ --- O doborze materjału nauczania. Materjał nauczania w programie arytmetyki z geometrją został tak dobrany, by odpowiadał psychicznym warunkom wieku dziecięcego, posiadał wartości kształcące i uwzględniał praktyczne potrzeby dalszego życia obywateli, kończących kurs szkoły powszechnej. --- ✪ --- Ze stanowiska potrzeb życia praktycznego materjał nauczania w zakresie arytmetyki może być ograniczony do działań na liczbach całkowitych i ułamkowych bezwzględnych; podawanie zaś dalszych rodzajów liczb (np. liczb względnych) byłoby w szkole powszehcnej przedwczesne ze stanowiska psychologicznego, a nie konieczne ze stanowiska praktycznego. Natomiast przy ograniczeniu zakresu liczb należy dążyć do wyrobienia w dzieciach sprawności w wykonywaniu działań na tych liczbach i umiejętności stosowania działań do ujmowania zagadnień, w których występują cechy ilościowe, oraz rozwiązywania takich zagadnień. --- ✪ --- Podobnie w zakresie geometrji materjał nauczania został ograniczony do tych tylko spraw, których znajomość jest potrzebna do ilościowego ujęcia najprostszych zagadnień, praktycznych, o cechach przestrzennych i do wyrobienia elementarnej wyobraźni stosunków przestrzennych. Wszelkie zaś zagadnienia geometryczne, któreby miały na celu jedynie kształcenie umysłu dzieci, a nie posiadały cech praktyczności, zostały usunięte z materjału nauczania geometrji w szkole powszechnej. Tem tłumaczy się ograniczenie kreślenia geometrycznego do podania najelementarniejszych sposobów technicznych i pominięcie takich konstrukcyj geometrycznych, które mogą być przedmiotem opracowania dopiero w systematycznym kursie geometrji. --- ✪ --- Prócz tradycyjnych spraw, które łączą się z nauczaniem arytmetyki i geometrji, do programu wcielone zostały niektóre zagadnienia, których treść nie należy do matematyki, łączy się jednakże z materjałem zadaniowym; są to pewne wiadomości praktyczne, uwzględniające potrzebę przygotowania młodzieży do życia gospodarczego. Oswojenie się dzieci z tego rodzaju zagadnieniami daje możność rozszerzenia tematów do zadań matematycznych w tym celu, by rozwiązywanie takich zadań nietylko kształciło umysł dziecka, ale wyrabiało w niem zaradność praktyczną. Oto kilka przykładów. --- ✪ --- 1. Gdy człowiek ma policzyć pieniądze, może uczynić to niezdarnie, licząc monety sztuka po sztuce, albo łącząc

banknoty różnych rodzajów w paczki po 100 zł.; praktyka życiowa opracowała inny sposób postępowania, którego stosowanie jest wymagane przy wpłatach we wszelkiego rodzaju instytucjach finansowych i urzędach państwowych: sortuje się pieniądze według poszczególnych rodzajów, wyznacza się kwoty, złożone z jednorodnych monet lub banknotów, wreszcie sumuje się tak otrzymane pozycje. (W szkole ćwiczenia takie mogą być przeprowadzane, oczywiście, tylko na liczmanach). --- ✪ --- 2. Trzeba przeprowadzić rozrachunek między dwojgiem ludzi: sposób praktyczny polega na tem, że jeden z nich notuje, co »winien« drugiemu i co u niego »ma«; po zaakceptowaniu zestawienia przez drugą stronę może nastąpić wyrównanie rachunku. --- ✪ --- 3. Należy przeprowadzić przybliżone oszacowanie kawałka ziemi; w tym celu trzeba zrobić (chociażby zgrubsza) plan tego kawałka gruntu, obliczyć jego pole i zastosować uznaną w danej okolicy cenę jednostkową ziemi, licząc się z rodzajem ziemi i dogodnością komunikacji. --- ✪ --- Nie należy sądzić, że praktyczność zadań pokrywa się z »konkretyzacją tematów«: niedość mówić o kupcu, który zmieszał dwa rodzaje wina i skalkulował cenę otrzymanej »mieszanki«, by już uczynić zadość postulatowi praktyczności. Zadania wtedy są praktyczne, kiedy kształcą orjentację uczniów w realnych zagadnieniach gospodarczych i przysposobiają ich do stawiania i rozwiązywania takich zagadnień (oczywiście w przystępnym zakresie).

II.

✪ --- O ustaleniu wyników nauczania. Zmniejszając w znacznym stopniu (w porównaniu z dawnemi programami) nakazany do opracowania materjał nauczania, program kładzie wielki nacisk na osiągnięcie wyników nauczania, które zostały dla każdej klasy osobno sprecyzowane. Wyniki nauczania w poszczególnych klasach nie obejmują całości przerabianego w tych klasach materjału nauczania; istnieją bowiem takie zagadnienia, które dopiero po dłuższem opracowaniu (np. po dwóch latach pracy) mogą dać uchwytne do ustalenia wyniki. Odrębne stanowisko ma ustalanie wyników nauczania w klasie VI, jako w tej klasie, z której rekrutują się uczniowie szkół średnich: wyniki nauczania obejmują całość materjału nauczania. --- ✪ --- W sformułowaniu wyników nauczania dla kolejnych klas ustalono pewną gradację: tak np. w jednej klasie mówi się o »sprawności« w wykonywaniu pewnych działań, a w następnej kla-

sie jest już mowa o »biegłości« w wykonywaniu tych działań w tym samym lub nawet w rozszerzonym zakresie. Sama kolejność terminów »sprawność« — »biegłość« ustala hierarchję odpowiednich pojęć i ostrzega nauczyciela, by w pierwszym wypadku nie żądał od uczniów za wiele, a w drugim za mało. --- ✪ --- Ważność osiągnięcia oznaczonych w programie wyników nauczania została podniesiona już w »celach nauczania«, które wysuwają na czoło »doprowadzenie do opanowania materjału arytmetycznego i geometrycznego, przepisanego w programie, do zdobycia wprawy w wykonywaniu działań arytmetycznych i obliczeń geometrycznych«. Nie należy wyciągać stąd wniosku, że cel będzie osiągnięty, gdy nauczyciel »wbije w głowy uczniów« wskazany w programie zasób wiadomości i rozwinie mechaniczną sprawność; stosując bowiem taką metodę, nauczyciel nie osiągnie ani wymaganego w wynikach nauczania rozumienia podstawowych faktów matematycznych, ani wymienionego dalej celu nauczania: nie doprowadzi uczniów do umiejętności stosowania nabytych wiadomości i usprawnień do zagadnień z życia praktycznego, ze szczególnem uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego.

III.

✪ --- *O metodach nauczania*. Stawiając przed nauczycielem wyraźny cel jego pracy w nauczaniu arytmetyki z geometrją i ustalając wymagania w zakresie wyników nauczania, projekt programu nie podaje szczegółowo przeprowadzonej linji metodycznej w poszczególnych klasach. Odstępstwa od powyższej zasady dają się zauważyć w tych miejscach, w których podanie wskazówki metodycznej ma na celu ograniczającą interpretację samego materjału nauczania. Tak np. przy opracowaniu dzielenia w klasie II ustalenie linji postępowania przy wprowadzaniu dwóch rodzajów dzielenia (mianowicie dzielenia »po kilka« i dzielenia »na kilka«) ma na celu uchronienie dzieci od formalnego ujęcia dzielenia jako działania »odwrotnego« względem mnożenia. Podobnie też wskazówki metodyczne, umieszczone w materjale nauczania, dotyczącym elementarnych pojęć geometrycznych (w kursie klasy V), ostrzegą nauczyciela przed jakąkolwiek przesadą w kierunku »teoretycznego« potraktowania tych pojęć. ✪ --- Rzecz oczywista, że swoboda doboru celowych metod nauczania nie uprawnia do stosowania metod, raz na zawsze w dydaktyce odrzuconych (jak np. metody »paznokciowej«). --- ✪ --- Uwagi do całości programu podają ogólne wskazania metodyczne, dotyczące podręcz-

 nika i pomocy naukowych, wypracowań piśmiennych i materjału zadaniowego, wreszcie rachunku pamięciowego i piśmiennego. Bardziej szczegółowe wskazówki i rady znajdzie nauczyciel w literaturze specjalnej w postaci książek i czasopism; w odniesieniu do niższych klas szkoły powszechnej (na pierwszym szczeblu programowym) literatura ta jest dość obszerna. Nie tak dobrze jest opracowana metodyka nauczania w wyższych klasach szkoły powszechnej i dlatego właśnie uwagi do programu podają rozwinięcia niektórych działów programowych z kursu tych klas, jak np. o obliczeniach przybliżonych, o proporcjonalności prostej i odwrotnej, o obliczeniach procentowych, a także pewne wskazania, dotyczące nauczania geometrji.

IV.

✪ --- Rozkład materjału nauczania o liczbach całkowitych. Zakres liczbowy rozszerza się w programie z roku na rok: w klasie I — do 20, w klasie II — do 100, w klasie III — do 1000, w klasie IV — zakres nieograniczony. --- ✪ --- W klasach I i II panuje wyłącznie, a w klasie III przeważa rachunek pamięciowy; zapis działania jest tylko rzeczą pomocniczą przy przeprowadzaniu obliczeń pamięciowych (np. przy dodawaniu i odejmowaniu liczb trzycyfrowych). --- ✪ --- W zakresie każdej z tych klas dzieci winny całkowicie opracować dodawanie i odejmowanie w zakresie liczbowym, przeznaczonym dla odpowiedniej klasy. Natomiast w stosunku do mnożenia i dzielenia wymagania programowe są mniejsze. W klasie I winny być opracowane niektóre tylko przypadki mnożenia, a to gwoli oswojenia uczniów ze stosowaniem tego nowego dla nich działania. W klasie II praca nad mnożeniem skupia się dookoła opanowania tabeli mnożenia (przypadki mnożenia liczby dwucyfrowej przez jednocyfrową nie są wymienione w wynikach nauczania); pozatem w klasie II zjawia się po raz pierwszy opracowanie dzielenia, z tem jednak ograniczeniem, że przez cały rok dzieci zajmują się temi tylko przypadkami dzielenia, które zawierają się w tabeli mnożenia (niema więc dzielenia w przypadkach, kiedy dzielnik albo iloraz przekracza liczbę 10). Wreszcie w klasie III głównem zadaniem w zakresie mnożenia jest opanowanie tych jego przypadków, w których jeden z czynników jest dwucyfrowy, a drugi czynnik nie przekracza liczby 10; pozostałe przypadki mnożenia liczb w zakresie do 1000 nie zostały uwzględnione w wynikach nauczania; w zakresie dzielenia wyniki nauczania wymagają jeszcze mniej: żąda się opanowania co najwyżej

tych przypadków dzielenia, w których bądź dzielnik, bądź iloraz składa się z pełnych dziesiątek. --- ✪ --- W końcu kursu klasy III wprowadza się piśmienne sposoby wykonywania działań (narazie w zakresie liczb do 1000, przyczem mnożnik i dzielnik mogą być tylko jednocyfrowe). Zastrzega się jednak, że rachunek pamięciowy będzie uprawiany nadal — przez cały ciąg nauczania w szkole powszechnej. Sprawność w wykonywaniu działań sposobami piśmiennemi winna być osiągnięta w klasie IV, a klasa V winna podnieść tę umiejętność do poziomu biegłości. --- ✪ --- Program pozostawia wiele czasu w kursie klasy V właśnie na powtórzenie i ugruntowanie sprawności w wykonywaniu działań na liczbach całkowitych, a to w nawiązaniu do licznych typów zagadnień praktycznych, które rozwiązuje się przy zastosowaniu liczb całkowitych. Niektóre z poruszanych w programie dla klasy V tematów praktycznych były poprzednio wskazane również w klasie IV; należy przypuszczać, że w klasie V uczniowie będą otrzymywali zadania nieco bardziej złożone i wymagające większej techniki rachunkowej. Zdobycie zaś rzetelnej umiejętności stosowania liczb całkowitych do rozwiązywania zagadnień praktycznych będzie cenną zdobyczą, wyniesioną ze szkoły w życie. --- ✪ --- Ostatnim działem w zakresie opracowania liczb całkowitych są elementarne wiadomości o podzielności liczb. Z natury swej dział ten należy jeszcze do arytmetyki liczb całkowitych, chociaż będzie miał liczne zastosowania przy pracy nad liczbami ułamkowemi (i głównie ze względu na ułamki został do programu wprowadzony). Program nakazuje opracowanie podzielności liczb wraz z rozkładem na czynniki pierwsze zaraz po powtórzeniu działań na liczbach całkowitych, w nawiązaniu do rozważania reszty liczby przy danym dzielniku, a więc przed opracowaniem liczb ułamkowych. Dzięki takiemu postawieniu sprawy można będzie zająć się ułamkami bez przerywania wątku myśli, gdyż potrzebne do nauki o ułamkach rozkładanie liczb na czynniki pierwsze zostanie uprzednio opracowane.

V.

✪ --- *Rozkład materjału nauczania o liczbach ułamkowych.* Z pierwszego szczebla nauczania ułamki zostały w programie usunięte niemal doszczętnie: ostały się w kursie klasy IV jedynie ułamki o mianownikach 2, 4 i 8. Systematyczne opracowanie ułamków rozpoczyna się dopiero w kursie klasy V; jest to jeden z rysów dla nowego programu charakterystycznych: materjał nauczania

 zjawia się w programie wielkiemi działami — nie w rozpyleniu. ✪ --- Podstawowem zadaniem nauczania, a zarazem jednym z głównych wyników nauczania o ułamkach w kursie klasy V, jest oswojenie się dzieci z pojęciem ułamka w zastosowaniu do takich zadań, jak wyznaczanie ułamka danej całości (np. jeżeli całość wynosi 60 gr., to $\frac{3}{4}$ tej całości wynosi 45 gr.), wyznaczanie całości z danego jej ułamka (np. jeżeli $\frac{3}{4}$ pewnej całości stanowi 45 gr., to całość stanowi 60 gr.), wreszcie stwierdzanie, jakim ułamkiem jednej całości jest inna całość tego samego rodzaju (np. jeżeli mamy dwie całości: 45 gr. i 60 gr., to pierwsza całość stanowi $\frac{3}{4}$ drugiej całości). Zadania powyższe winny być bardzo starannie opracowane na konkretnych zagadnieniach; od dobrego ich przyswojenia zależy stopień łatwości, z jaką dzieci będą stosowały ułamki do zagadnień praktycznych. ✪ --- Nauczanie ułamków jest podzielone w programie w taki sposób, że w klasie V przewiduje się opracowanie dodawania i odejmowania ułamków, a mnożenie i dzielenie ułamków zostaje przeniesione do kursu klasy VI; podobnie rzecz się ma z liczbami dziesiętnemi: dodawanie i odejmowanie — w klasie V, mnożenie i dzielenie — w klasie VI. --- ✪ --- Łącznie z opracowaniem działań na liczbach dziesiętnych, w kursie klasy VI należy opracować praktyczne sposoby wykonywania obliczeń na przybliżeniach dziesiętnych. Idzie tu jedynie o sposoby praktyczne — nie o teorję. W szczególności zalecone są ćwiczenia na wykonywanie takich obliczeń, w których stopień dokładności jest zgóry dany; ćwiczenia tego rodzaju wdrożą dzieci do odrzucania zbędnych cyfr końcowych w wynikach mnożenia lub dzielenia przybliżeń dziesiętnych i przyzwyczają je do racjonalnej oszczędności w obliczeniach. --- ✪ --- Pod koniec kursu klasy VI wprowadza się pojęcie stosunku wielkości jednorodnych (dwóch lub kilku), a także najprostsze obliczenia procentowe. Będzie to ostatni dział w kursie arytmetyki na drugim szczeblu nauczania. --- ✪ --- W zestawieniu z dawnym programem należy stwierdzić, że projekt nowego programu przeznacza na nauczanie o liczbach całkowitych i o ułamkach dostateczną ilość czasu i to w bardziej właściwem miejscu, niż było w dawnym programie. --- ✪ --- Jeżeli się rozważy, że projekt nowego programu nie wprowadza ułamków w kursie klas II, III i IV (zostawiając jedynie najelementarniejsze wiadomości o ułamkach z mianownikami 2, 4 i 8), uznać należy, że uzyska się w ten sposób bardzo

znaczną ilość czasu na opanowanie działań na liczbach całkowitych, a w szczególności na zdobycie wprawy w rozwiązywaniu zadań z zastosowaniem liczb całkowitych. --- ✪ --- Z kursu klas V i VI usunięte zostały działy: »Liczby ogólne« (w oddziale V), »Działania na liczbach ogólnych«, »Diagramy (wykresy)« oraz »Liczby względne« (w oddziale VI), a przez to uzyskano znowu wielką ilość czasu na opanowanie działań na liczbach ułamkowych i rozwiązywanie odpowiednich zadań. --- ✪ --- Wreszcie zagadnienie obliczeń procentowych zostało w nowym programie rozwiązane w sposób bardziej pomyślny. W programie z roku 1920 na sprawę tę przeznaczano 6 godzin na końcu roku w oddziale IV i później do zagadnienia tego nie było w programie nawrotu ani w oddziale V, ani w VI czy VII (tylko w kursie V oddziału szkół dwuklasowych przyznawano opracowaniu procentów bardziej poczesne miejsce). W projekcie programu z roku 1933 obliczenia procentowe występują w kursie klasy VI i w kursie klasy VII. --- ✪ --- Z dawnego materjału nauczania w oddziale VII odpadły »Najprostsze równania stopnia pierwszego z jedną niewiadomą«, »Najprostsze równania stopnia pierwszego o dwu i więcej niewiadomych«, »Diagramy funkcji: $x = y^2$« oraz »Równania stopnia drugiego z jedną niewiadomą«. Na to miejsce wprowadzono powtórzenie i ugruntowanie arytmetyki z kursu lat poprzednich, zapoznanie ze znakowaniem literowem, diagramy i wykresy, wreszcie zadania na wielkości wprost i odwrotnie proporcjonalne oraz zadania na obliczenia procentowe łącznie z pewnemi wiadomościami praktycznemi dla potrzeb przysposobienia obywatelskiego wychowanków szkoły powszechnej. --- ✪ --- Należy wyrazić nadzieję, że znaczne odciążenie programu nauczania arytmetyki w szkole powszechnej od materjału teoretycznego i nasycenie go pierwiastkami praktycznemi przyczyni się do lepszego przygotowania młodzieży do dalszego kształcenia w szkołach stopnia gimnazjalnego — ogólnokształcących lub zawodowych, a także da dzieciom lepszą broń w codziennych potrzebach życiowych.

VI.

✪ --- Geometrja w szkole powszechnej. Zakres geometrji został według nowego programu znacznie okrojony, z tem jednak zastrzeżeniem, że na lekcjach rysunków i na zajęciach praktycznych nauczyciel troszczyć się będzie o tworzenie wyobrażeń geometrycznych. Na tem założeniu opiera się pominięcie geometrji w materjale naucza-

 nia dla klas I, II i III. Takie pojęcia, jak odcinki, koło, kwadrat, prostokąt (z dawnego programu oddziału I), kreślenie prostokątów i kwadratów, pojęcie o kącie prostym i nieprostym (z dawnego programu oddziału II), mają być opracowane przy rysunkach i zajęciach praktycznych, a na lekcjach matematyki będą usystematyzowane dopiero w kursie klasy IV, łącznie z opracowaniem skali i planu, które i dawniej należały do kursu oddziału IV. Natomiast takie zagadnienia, jak mierzenie pola prostokąta i kąt jako obrót (z dawnego oddziału II), a także modele sześcianu, prostopadłościanu, graniastosłupa kwadratowego, mierzenie pola ich powierzchni oraz ich objętość (z dawnego oddziału III), zjawiają się w nowym programie dopiero w kursie klasy V. Wreszcie trójkąt — pole trójkąta, pomiar pól figur prostokreślnych, objętość i powierzchnia graniastosłupów (prostych) o wielobocznej podstawie (z dawnego oddziału III) oraz pomiar pól figur podobnych (z dawnego oddziału IV) zostały przeniesione do kursu klasy VI, w której znajdzie się również obliczanie długości okręgu, pola koła, a także objętości i pola całej powierzchni walca obrotowego. ✪ --- Z programu usunięto w zakresie geometrji bardzo wiele: graniastosłup kwadratowy pochyły, równoległościan, budowanie trójkątów z elementów, przystawanie trójkątów, graniastosłup ścięty, ostrosłupy wszelkiego rodzaju i stożki (poza wzmianką w kursie klasy VII), twierdzenie Pitagorasa (a w związku z tem nakazane w »Uwagach metodycznych« wyciąganie pierwiastka kwadratowego), siatki i modele jednej i tej samej bryły w różnych skalach, siatki wielościanów umiarowych, kąty bryłowe (suma kątów płaskich), przemiana powierzchni figur płaskich (jako odrębna »teorja«) — wszystko to było w programie dla oddziałów V i VI, a odpadło w projekcie nowego programu. Program klasy VII uległ również znacznej redukcji.

✪ --- U w a g a k o ń c o w a. Zmniejszenie materjału nauczania i nadanie mu charakteru praktycznego niewątpliwie wpłynie na osiągnięcie lepszych w porównaniu z dotychczasowemi wyników nauczania, nakłada jednak na nauczyciela obowiązek zdania sobie sprawy, że nie samo tylko »przerobienie materjału« i wpisanie go do dziennika lekcyjnego stanowić będzie o wykonaniu programu, ale dopiero stopień opanowania materjału nauczania przez ogół tych uczniów, którzy wykazują dostateczną pilność w nauce. Należy przytem zwrócić szczególną uwagę na wykazanie przez dzieci, że umieją zdobyte wiadomości stosować do zagadnień praktycznych. --- ✪ --- W roku szkol-

nym 1933/34 wprowadza się nowy program dla klas I, II i V (z wyjątkiem klasy V w szkołach dwuklasowych). Duch nowego programu winien jednak przenikać i do tych oddziałów, które będą pracowały według dawnego programu. --- ✪ --- W czasie przejściowym zdarzy się częstokroć, że uczniowie w niższym oddziale będą przerabiali materjał, który w nowym programie zjawia się dopiero w wyższych klasach; w takich wypadkach należy szanować rzetelny dorobek już zdobyty, ale nie należy zaniedbać gruntownego powtórzenia i utrwalenia materjału nauczania według nowego programu. A. M. RUSIECKI

RYSUNEK

I.

✪ --- Nauka rysunku, oparta na nowym programie, liczy się z prawami naturalnego rozwoju uzdolnień rysunkowych dziecka, nawiązuje pracę rysunkową w szkole do samorzutnej pracy dziecka w okresie przedszkolnym, nie niszczy naiwnej i prymitywnej formy rysunkowej, lecz ją stopniowo doskonali i dopomaga do pokonywania rozlicznych trudności kompozycyjnych, rysunkowych, kolorystycznych, technicznych i innych, szanuje indywidualność, stosując tematy prac, odpowiadających zainteresowaniom i potrzebom dzieci. --- ✪ --- Do zadań tak ujętej nauki rysunku w szkole powszechnej należy: a) wyrobienie umiejętności rysowania różnych przedmiotów z otoczenia oraz wyrażania własnych wyobrażeń, b) kształcenie zdolności postrzegania, pamięci wzrokowej i wyobraźni plastycznej, jako podstawowych czynników rozwoju intelektualnego, c) rozwijanie poczucia estetycznego i wrażliwości na piękno otaczającej przyrody i przedmiotów, wytworzonych przez człowieka, budzenie i pogłębianie zamiłowania do ładu i porządku w najbliższem otoczeniu.

II.

✪ --- Nowy program nauki rysunku, zmierzający do realizacji powyższych celów, obejmuje: a) materjał nauczania, rozdzielony na klasy z uwzględnieniem stopniowania trudności rysunkowych, b) wyniki nauczania, określające stopień sprawności rysunkowej po ukończeniu nauki w danej klasie, c) najważniejsze wskazówki metodyczne i organizacyjne dla każdej klasy, d) uwagi i wyjaśnienia do całości programu. --- ✪ --- W materjale nauczania dla poszczegól-

 nych klas program wskazuje rodzaje prac i odpowiednie do opracowania zagadnienia rysunkowe, oraz podaje orjentacyjne przykłady tematów, dostosowane do celów rozwoju rysunkowego uczniów, a równocześnie wiążące się z resztą pracy szkolnej i życiem ucznia. ✪ --- W programie występują trzy zasadnicze rodzaje pracy rysunkowej: rysunek z wyobraźni, rysunek poobserwacyjny i rysunek z natury. Każdy z wymienionych typów posiada specjalne cele i wartości kształcące, wymaga również innego ujęcia metodycznego. ✪ --- Uwagi do całości programu określają charakter i cele poszczególnych rodzajów ćwiczeń. --- ✪ --- Odpowiednie rozmieszczenie i zastosowanie tych typów pracy w materjale nauczania wynika z praw psychologicznych, decydujących w rozwoju uzdolnień rysunkowych dziecka.

III.

✪ --- Pracę rysunkową w szkole powszechnej rozpoczynamy zgodnie z temi prawami od swobodnego rysunku z wyobraźni, jako najwłaściwszej formy wyrażania się graficznego, która w miarę rozwoju intelektualnego dziecka, staje się coraz doskonalsza. Rysunek z wyobraźni, mający najczęściej charakter ilustracyj na tematy czerpane z życia dziecka, przeważa w klasie I i II, natomiast w klasie III występuje w tem samem nasileniu, co i rysunek poobserwacyjny. W klasach IV i V rysunek z wyobraźni schodzi na dalszy plan, ustępując miejsca rysunkowi poobserwacyjnemu, a później, t. j. w klasie V, także rysunkowi z natury i wiążąc się coraz silniej z rysunkiem poobserwacyjnym, w klasie VI rozpoczyna się rysowanie i malowanie na podstawie opisu, połączone z utrwalaniem i pogłębianiem zasad rysunku perspektywicznego, w klasie VII występuje ponadto projektowanie form użytkowych w oparciu o rysunek z natury i z pamięci. --- ✪ --- Rysunek poobserwacyjny występuje we wszystkich klasach szkoły powszechnej i jest od III klasy głównym typem pracy, wzmacnia i doskonali rysunek z wyobraźni, przygotowuje ucznia do rysunku z natury. Przedewszystkiem zapomocą ćwiczeń w rysunku poobserwacyjnym uczeń przyzwyczaja się do planowej obserwacji kształtu i barw przedmiotów, zdobywa pewne wiadomości o budowie przedmiotów w związku z ich przeznaczeniem, zaprawia się zgodnie z naturalnym rozwojem rysunkowym do wyrażania kształtów i barw z pamięci linją i plamą barwną. Tą drogą postępując, dziecko zdobywa samodziel-

nie materjał do wytwarzania nowych schematów rysunkowych, wzbogaca pod względem ilości szczegółów i charakterystycznych cech wytworzone dawniej schematy, nadaje rysunkom schematycznym ludzi i zwierząt pewien ruch, stopniowo przyswaja sobie umiejętność wyrażania bryły przedmiotu oraz przestrzeni na płaszczyźnie. Jako odmianę rysunku poobserwacyjnego wyróżniamy rysunek z pokazu, wykonywany bezpośrednio po przeprowadzonej obserwacji przedmiotu. Przy tym typie pracy nauczyciel pokazuje uczniom jakiś przedmiot, a po ukończeniu obserwacji przedmiot chowa i poleca go narysować. Przy rysunku z pokazu żądamy od ucznia, mającego w pamięci obraz przed chwilą oglądanego przedmiotu, większej dokładności i podobieństwa, niż przy rysunku z pamięci w ściślejszem znaczeniu, t. j. przy rysowaniu przedmiotu, oglądanego przed kilku dniami lub godzinami. Rysunek z pokazu, stanowiący formę pośrednią między rysunkiem z pamięci a rysunkiem z natury, stosuje się najczęściej w klasach III, IV i V, w których stanowi wyraźny dział programowy. --- ✪ --- W rysunku z natury odrzuca się mozolne kopjowanie natury, połączone zawsze z wielką stratą czasu i energji, wywołujące znużenie i zniechęcenie do dalszych wysiłków. W rysunku z natury winien uczeń wyrazić istotny kształt przedmiotu i najważniejsze cechy. Podczas ćwiczeń w rysunku z natury w klasie V uczeń zdobywa wprawę w ujmowaniu linją lub plamą barwną kształtu oraz barwy ogólnej obserwowanych przedmiotów płaskich lub nadających się do płaskiego ujęcia w położeniu frontalnem i ćwiczy oko przy określaniu kształtu przedmiotów, rozmiarów i kierunków krawędzi. --- ✪ --- Rysunek perspektywiczny z pamięci i z natury opiera się na obserwacji odpowiednich przedmiotów w terenie. Do rysunku perspektywicznego, obowiązującego w klasie VI, przygotowujemy ucznia już od klasy IV, zwracając okolicznościowo uwagę na elementarne zjawiska perspektywiczne, jak krycie przedmiotów, zmniejszanie się pozorne przedmiotów i t. d., wzmacniając w ten sposób intuicyjnie ujęcie perspektywiczne, występujące już wówczas nieraz w ilustracji i w rysunku z pamięci. Odnośne wskazówki znajdują się w „Uwagach" dla kl. IV i V. --- ✪ --- Uczniowie bardzo często stosują również samorzutnie w rysunku z wyobraźni i z pamięci jasne i ciemne plamy dla wydobycia bryły; program zaleca zaznajomienie ucznia z technicznemi sposobami wyrażania cienia, jednak bez teoretycznego uzasadnienia tych zjawisk, poczynając od klasy VI.

 ✪ --- Obok wyszczególnionych typów pracy występuje w pierwszym szczeblu odróżnianie i stosowanie pewnych elementów i form geometrycznych przy obserwacji i rysowaniu przedmiotów, a w klasach V, VI i VII — osobne rysowanie odręczne figur geometrycznych płaskich oraz (począwszy od klasy VI) zasadniczych brył geometrycznych w rzucie ukośnym równoległym, ponadto estetyczne podpisywanie prac, począwszy od klasy II, wykonywanie tytułów, napisów, tekstów. Ćwiczeń w rysowaniu figur geometrycznych nie należy utożsamiać z istniejącemi w dawnym programie abstrakcyjnemi ćwiczeniami rozmachowemi. --- ✪ --- Obok podstawowych typów pracy rysunkowej w klasach I — IV występują jeszcze krótkotrwałe ćwiczenia przygotowawcze do rysunku: układanki z różnych materjałów, wycinanki i wydzieranki z papieru, ułatwiające szybkie wytworzenie na płaszczyźnie sylwety przedmiotu, a przez to umożliwiające dziecku poprawniejsze narysowanie przedmiotu na papierze lub na tablicy. --- ✪ --- Ze względu na konieczność poznania przez uczniów kształtów jak największej ilości przedmiotów i narysowania ich, program zaleca opracowywanie tematów w ciągu jednej godziny, a tylko w pewnych wypadkach w wyższych klasach zezwala na pracę dwugodzinną. Lekcje dwugodzinne wystąpią zwłaszcza przy malowaniu, np. na jednej godzinie uczniowie narysują przedmiot, a na drugiej założą rysunek odpowiedniemi farbami. --- ✪ --- Nowy program wysuwa na pierwszy plan rysowanie jako podstawową pracę. Postulat ten jest zupełnie słuszny, albowiem przedewszystkiem rysunek posiada istotną wartość praktyczną w życiu codziennem i może być wykonany w każdej chwili w najprymitywniejszych warunkach, nadto rysunek jest podstawą pracy rękodzielniczej. Malowanie występuje w ścisłym związku z rysowaniem dopiero w klasie III jako praca następcza i ogranicza się do zaznajomienia uczniów z techniką malowania farbami wodnemi. W następnych klasach, t. j. w kl. IV, V i VI, obowiązuje odtwarzanie barw zasadniczych (IV kl.), zasadniczych i pochodnych (V kl.), oraz wyraźnych odcieni tych barw (VI kl.), występujących na przedmiotach. Szerokie zastosowanie w szkole powszechnej, zwłaszcza na I szczeblu, znajdują kredki i kredy kolorowe, pozwalające na wprowadzanie barwy w rysunku bez techniki malowania.

✪ --- Na specjalne omówienie zasługuje stopniowanie trudności rysunkowych, sprecyzowane w materjale nauczania szczególniej w rysunku poobserwacyjnym i z natury. Ponieważ różnice w materjale nauczania poszczególnych klas polegają na dodawaniu do każdej następnej klasy nowych zadań, określonych często jednem lub kilkoma słowami lub nasilaniu dawnych, dlatego przed przystąpieniem do realizacji programu winien nauczyciel dokładnie uświadomić sobie to, co w myśl programu ma z uczniami danej klasy opracowywać i wyniki, jakie mają być osiągnięte. Oto krótka charakterystyka materjału nauczania w dziale rysunku poobserwacyjnego (z pamięci, względnie z pamięci i z pokazu): w klasie I należy przedewszystkiem zwrócić uwagę na stopniowe uwydatnianie w rysunku głównych części przedmiotu i łatwo dostrzegalnych dla dziecka różnic wielkości tych części, w klasie II — na uwydatnianie głównych części, łatwo dostrzegalnych różnic wielkości części oraz ich rozmieszczenia, w klasie III występuje ponadto uwydatnianie zasadniczego kształtu przedmiotu i głównych części; w zakresie uwydatniania różnic wielkości poszczególnych części stawiamy wyraźnie wyższe wymagania (co się zaznacza w redakcji programu); w klasie IV mamy znów pewne nasilenia podstawowych zadań, wskazanych w klasie poprzedniej; wprowadza się ponadto zakładanie rysunku farbami, odpowiadającemi przedewszystkiem trzem zasadniczym barwom zaobserwowanym na przedmiotach i t. d. Charakter przedmiotów nadających się do rysunku poobserwacyjnego został dla każdej klasy wyraźnie określony ze względu na dostosowanie tematów i wymagań rysunkowych do rozwoju dziecka. --- ✪ --- W zakresie rysunku z natury, różnice w materjale nauczania dla klas V, VI i VII są zupełnie wyraźne. W klasie V występuje rysowanie przedmiotów bez uwzględnienia skrótów perspektywicznych. Ćwiczenia te prowadzą do wyrobienia sprawności w rysowaniu form w różnych położeniach, a przez to przygotowują do trafnego wyrażania kierunków krawędzi i kształtów ścian przedmiotów w rysunku perspektywicznym. Zadaniem rysunku z natury w klasie VI jest oprócz pogłębiania sprawności w szybkiem szkicowaniu przedmiotów płaskich zaprawianie ucznia do wyrażania zjawisk perspektywicznych na podstawie obserwacji i w miarę możności zaznajamianie ze zjawiskami światłocienia. W klasie VII rozwijamy dalej sprawność w rysunku perspekty-

wicznym. --- ✪ --- Stopniowanie w rysunku z wyobraźni polega przedewszystkiem na tem, że przybiera on z biegiem czasu charakter coraz bardziej świadomy i planowy, przy coraz większych wymaganiach technicznych. --- ✪ --- Na właściwy dobór tematów i ich uporządkowanie wpływają: zainteresowania dzieci, trudności rysunkowe i kolorystyczne, potrzeby pracy szkolnej, potrzeby gospodarcze (w klasach wyższych). W zakresie tematów do rysunku z wyobraźni jest dopuszczona większa swoboda, wybór tematów do rysunku poobserwacyjnego i z natury jest bardziej skrępowany względami ciągłości pracy i metodycznego stopniowania trudności. Program nie przewiduje sztucznych modeli rysunkowych, kładzie natomiast nacisk na rysowanie tworów przyrody i przedmiotów użytkowych, znajdujących się w najbliższem a także i dalszem otoczeniu szkoły (m. in. poznanie i rysowanie wytworów rzemieślniczych środowiska). --- ✪ --- Rysunek w szkole powszechnej jest obok mowy i pisma niezastąpionym środkiem wypowiadania się dziecka, wiążącym się przedewszystkiem z językiem polskim, czynnikiem, ożywiającym i urozmaicającym pracę, ułatwiającym również przyswojenie wielu wiadomości o otaczających je zjawiskach. Aby wyrazić rysunkiem kształt jakiegoś przedmiotu, nie można ograniczyć się tylko do obserwacji, lecz należy zdać sobie sprawę z jego budowy, przeznaczenia i t. d., dlatego nauka rysunku korzysta w szerokim zakresie z wiadomości ucznia o przedmiocie, osiągniętych przy nauce przyrody, języka polskiego, geografji i t. d., podaje nowe wiadomości, prostuje błędne, a wyrabiając jego sprawność rysunkową, oddaje duże usługi innym działom pracy szkolnej.

V.

✪ --- Realizacja postulatów wychowania estetycznego nie została w programie wyodrębniona w osobny dział, lecz mieści się w całokształcie pracy rysunkowej i jest oświetlona w uwagach do całości programu. Troska o rozwój poczucia estetycznego ucznia musi ujawnić się w doborze przedmiotów do obserwacji, odpowiadających zasadniczym wymaganiom estetycznym, w starannem opracowywaniu zadań rysunkowych, w należytem przechowywaniu prac i t. d. Nauczyciel ponadto winien współpracować z dziećmi nad estetycznym wyglądem sali szkolnej i otoczenia szkoły oraz zachęcać i zaprawiać młodzież do utrzymywania w ładzie i harmonji swoich rzeczy i mieszkania.

✪ --- Cechy swoiste nowego programu rysunku jeszcze dobitniej wystąpią przy zestawieniu go z programem dotychczas obowiązującym i zwróceniu uwagi na najważniejsze różnice. W nowym programie materjał nauczania jest wyraźnie sprecyzowany i rozdzielony na poszczególne klasy, dostosowany do zainteresowań i sił umysłowych dziecka. W dawnym programie wyszczególniono natomiast tylko tytuły ćwiczeń rysunkowych, obowiązujących w trzech grupach klas (od I do III, od IV do V, od VI do VII włącznie); brak wyraźnie sformułowanego materjału nauczania utrudniał w znacznym stopniu racjonalną pracę. --- ✪ --- Nowy program jest wolny od balastu ćwiczeń rozmachowych, zdobniczych i kolorystycznych, pochłaniających zbyt wiele czasu na pracę czysto mechaniczną i małowartościową. Zdobnictwo, jako specjalny dział, wymaga odpowiednich warunków pracy, warsztatów, narzędzi i wymiaru czasu, co w szkole powszechnej jest nieosiągalne, i dlatego pewne minimalne prace z tego zakresu będą uwzględnione w związku z zajęciami praktycznemi zasadniczo w klasie VII. Również lepienie zostało wprowadzone do zajęć praktycznych. Przez wyeliminowanie tych ćwiczeń zyskuje się wiele godzin na właściwe rysowanie i wyczerpanie materjału naukowego. --- ✪ --- W nowym programie dla klas wyższych nie wyodrębniono ćwiczeń w malowaniu, cieniowaniu, jak się działo w dotychczasowej praktyce. Ćwiczenia te występują podczas opracowywania tematów w rysunku z wyobraźni, w rysunku poobserwacyjnym i w rysunku z natury. ✪ --- W nowym programie zwrócono specjalną uwagę na liternictwo, wprowadzono rysowanie brył geometrycznych w rzucie ukośnym równoległym, mającym szerokie zastosowanie praktyczne, czego dawny program nie uwzględniał. Na podstawie dawnego programu rysunek z natury występował już w klasie IV, natomiast w nowym przesunięto ten typ pracy do klasy V, jako odpowiedniejszy dla dzieci, wkraczających około 11 roku życia w fazę rysunku naturalistycznego. Przez ćwiczenia w rysunku z natury dopomagamy dziecku do samodzielnego pokonywania trudności w rysowaniu przedmiotów zgodnie z ich wyglądem. ———————— STANISŁAW GABRIEL

  

I.

✪ --- »Zajęcia praktyczne« obejmują działy następujące: zajęcia rękodzielnicze, zajęcia z zakresu kultury życia codziennego oraz tam, gdzie warunki na to pozwalają, prace ogrodnicze, hodowlane, naukę gospodarstwa domowego dla dziewcząt, przytem przed kursem prac ogrodniczych w ścisłem znaczeniu, a także zamiast nich tam, gdzie niema ogrodu, występują w szczupłym wymiarze czasu dostępne zajęcia o zbliżonym charakterze. --- ✪ --- »Zajęcia praktyczne« zajęły w planie godzin dla szkoły powszechnej miejsce, wypełnione dotychczas przez »roboty ręczne«. Zmiana nazwy odpowiada wprowadzeniu nowych działów, a mianowicie wspomnianych zajęć z zakresu kultury życia codziennego, oraz prac ogrodniczych i hodowlanych, a także pewnym zmianom w ujęciu i kierunku działu głównego — zajęć rękodzielniczych. Całej budowie programu przyświeca dążenie do osiągnięcia jak największej praktyczności, do ścisłego powiązania omawianej dziedziny pracy szkolnej z życiem otoczenia, do uzgodnienia jak najlepszego czynności dziecka z istotnemi i aktualnemi potrzebami jego własnemi, szkoły i domu. --- ✪ --- Jak czytamy w »Uwagach do całości programu«, »Zajęcia praktyczne mają na celu: kształcenie zmysłów i usprawnienie rąk wraz z wyrobieniem zdolności konstrukcyjnych, rozwinięcie zamiłowania do pracy fizycznej i wyrabianie dla niej szacunku, wyrabianie życiowej zaradności oraz kształcenie na konkretnym materjale samodzielności, spostrzegawczości, wytrwałości i dokładności w pracy, opanowanie techników pracy ręcznej, występujących w zajęciach rękodzielniczych i gospodarskich, w zakresie i stopniu, dostosowanym do wieku uczniów i warunków szkoły, wyrabianie właściwych przyzwyczajeń w zakresie kultury życia codziennego, zaprawianie młodzieży do stosowania zdobytych uprawnień i umiejętności w pracy indywidualnej i zespołowej na terenie domu, szkoły i środowiska«. --- ✪ --- O ile chodzi o rolę zajęć praktycznych w całości nauczania szkolnego, należy podkreślić przedewszystkiem, że »tu właśnie ogniskują się i spełniają w największym stopniu zadania wychowania techniczno-utylitarnego«, które ma stanowić, zgodnie z podstawowemi założeniami nowych programów, składnik nieodzowny oddziaływań i pracy szkoły. Chodzi tu już nietylko o związek z życiem, utrzy-

mywany i podkreślany we wszystkich działach nauki, nietylko o postawę praktyczną i czynną oraz wyrobienie odpowiednich dyspozycyj, »ale, i to przedewszystkiem, o zdobycie odpowiednich sprawności, opanowanie, coraz bardziej metodyczne, czynności z zakresu pracy fizycznej, możliwych i najbardziej celowych w tym wieku i w danem środowisku. W związku z tym charakterem zajęcia praktyczne stają się polem do wykonania technicznego wielu prac i przedsięwzięć, »projektów«, służących celom różnych przedmiotów i bieżącego życia szkolnego, a wymagających środków z dziedziny pracy fizycznej«. Program wskazuje przykładowo różne prace tego rodzaju: wytwarzanie pomocy naukowych, sporządzanie przyborów sportowych, budowę scenki szkolnej, wykonywanie dekoracyj i kostjumów i t. d., zachęca również do robót, mających na celu »dobro środowiska«, jak np. ogradzanie drzewek przydrożnych, sporządzanie drogowskazów, walka ze szkodnikami i t. p. Roboty tego rodzaju i częste uwzględnianie pracy zespołowej przyczyniają się do realizacji celów wychowania obywatelskiego, dla których poza tem posiada doniosłe znaczenie już samo usprawnienie techniczno-utylitarne, zbliżające młodzież do wytwórczości rzemieślniczej i rolniczej oraz do techniki współczesnej »zapomocą bezpośredniego zżycia się z materjałem i narzędziami«. Zajęcia, należące do wszystkich działów, a więc rękodzielnicze, ogrodnicze, gospodarcze, z zakresu kultury życia codziennego, mają przytem nietylko odpowiadać potrzebom doraźnym w danem środowisku, ale również wprowadzać młodzież w sposób właściwy i w granicach możliwości, istniejących w danych warunkach pracy szkolnej, na drogi, które wiodą do podnoszenia poziomu kulturalnego i gospodarczego tego środowiska. Uwzględnianie tradycyj i zwyczajów miejscowych, regionalnych i ogólnopolskich w wyborze tematów do wykonania ma się przyczyniać wydatnie do realizacji podstawowego zadania szkoły: wprowadzenia w świat polskiej kultury.

— Zależność od warunków szkoły i środowiska powoduje dużą elastyczność programu zajęć praktycznych, wyrażającą się w przewidywaniu różnych możliwości i warjantów; poza tem ustosunkowanie działów ulega zmianom, zależnie od poziomu nauki. Zróżniczkowanie robót dla chłopców i dziewcząt występuje dopiero w klasie V w zakresie zajęć rękodzielniczych (według dawnego programu — w klasie III).

✪ --- Szczegółowego omówienia wymagają zajęcia z zakresu kultury życia codziennego, gdyż na tem tle łatwo o wielkie nieporozumienia. Włączenie tego działu do programu określonego przedmiotu »nie oznacza bynajmniej, iżby oddziaływania w tym zakresie nie miały należeć również do innych dziedzin nauczania i wychowania«, iżby np. miano przestrzegać czystości osobistej dziecka i przeprowadzać kontrolę w tym zakresie tylko na lekcjach zajęć praktycznych i t. p. Uwagi do programów klas i do całości programu oświetlają niejednokrotnie to zagadnienie w sposób, usuwający wszelkie wątpliwości, w szczególności na sprawdzanie czystości ciała i odzieży dzieci w niższych klasach przewiduje się codziennie kilka minut niezależnie od lekcyj zajęć praktycznych. Podkreślić przytem potrzeba, że spełnianie zadań wychowania higjenicznego należy w wielkim stopniu do zakresu nauki o przyrodzie, wieńczącej tę pracę kursem nauki o człowieku wraz z higjeną w klasie VII, że zostało także zaznaczone w uwagach do programów języka polskiego dla klas I i II, że służą oczywiście tym zadaniom ćwiczenia cielesne, że wyzyskuje się dla ich realizacji różne okoliczności życia szkolnego i t. d. Zaprawianie do ładu, rozwijanie zaradności, wyrabianie właściwych form obcowania towarzyskiego i t. d. odbywa się oczywiście przy każdej sposobności i należy do zakresu pracy wychowawczej każdego nauczyciela. Istnieje »jednak poza tem potrzeba udzielenia określonego czasu i miejsca na to, co możnaby nazwać szkoleniem praktycznem w zakresie kultury życia codziennego; na istotne nauczanie pewnych czynności, na wpojenie pewnych praktycznych, niezbędnych umiejętności«. W programie wskazano trzy główne rodzaje tych czynności i umiejętności, podporządkowane hasłom: czystość, porządek, zachowanie się w różnych okolicznościach (na drodze, ulicy, w ogrodzie, parku). Ostatni rodzaj występuje w klasach I i II, przytem wymienia się w szczególności: właściwe chodzenie pojedyńczo i w gromadce, korzystanie z urządzeń, zabezpieczających porządek i czystość, łatwe ćwiczenia w orjentacji, w mieście ponadto przechodzenie przez jezdnię, wsiadanie do tramwaju lub autobusu i wysiadanie. W klasach IV i V są przewidziane »porządki« codzienne, tygodniowe i sezonowe, rozwija się w dalszym ciągu umiejętność czyszczenia i przechowywania odzieży i t. d. Zaznaczyć należy z naciskiem, że ćwiczenia te są obowiąz-

kowe zarówno dla chłopców, jak i dla dziewcząt. ---✪--- Zajęcia z zakresu kultury życia codziennego zajmują pierwsze miejsce w programach klas I — IV; pozostają jeszcze w ramach programu klasy V; dalszy ciąg, już poza godzinami zajęć praktycznych, mają stanowić czynności, obejmujące wydatniejszy udział młodzieży w pracy nad utrzymywaniem porządku w lokalu szkolnym i koło niego, oraz w bibljotece i pomocach szkolnych.

III.

✪--- Zajęcia rękodzielnicze obowiązują we wszystkich klasach; zróżniczkowanie według płci (poza jednym szczegółem z zakresu szycia w klasie IV) występuje dopiero w klasach V, VI i VII. W klasie III mogą być stosowane różne materjały, w klasie IV podstawową rolę ma odgrywać, o ile to nie nasuwa nieprzezwyciężonych trudności, drzewo w postaci cienkich deseczek (deszczyny lub klejonki), drewienek lub listewek o ustalonych wymiarach przekroju. W razie braku tego materjału można go nietylko uzupełniać, ale i zastępować takiemi, jak słoma, rogożyna, sitowie, włosie. W obu tych klasach są obowiązujące zarówno dla chłopców jak i dziewcząt roboty z zakresu szycia, łatania i cerowania. Według dawnego programu chłopcy uprawiali w nich oraz w klasie V zasadniczo jedną z trzech określonych technik: A) roboty z kartonu, tektury i początki introligatorstwa, B) łatwe roboty z drewna, C) roboty koszykarskie; dziewczęta — szycie i roboty dziane, poza tem w klasach II i IV jeden z rodzajów robót, przewidzianych dla chłopców. ---✪--- Według nowego programu w klasach V, VI i VII występują w zastosowaniu zarówno do chłopców jak i do dziewcząt: dział podstawowy zajęć rękodzielniczych, obejmujący metodyczne opanowywanie określonej techniki i określonych materjałów, oraz dział drugi, dodatkowy: roboty z różnych materjałów. W klasie V wysunięto przedewszystkiem, w dziale podstawowym, wyrabianie przedmiotów użytkowych z drzewa, przy pomocy najprostszych narzędzi; roboty tego rodzaju w razie braku materjałów mogą być zastąpione częściowo, a w wyjątkowych wypadkach całkowicie, przez roboty ze słomy, rogożyny, sitowia. W klasach VI i VII są przewidziane w dziale podstawowym dla chłopców trzy warjanty: w VI roboty z drzewa, albo roboty z drutu i blachy, albo, w razie braku warsztatów i narzędzi do jednego z tych rodzajów robót, koszykarstwo wiklinowe i ewen-

tualnie trzcinowe, w VII — podobnież, tylko z zamianą robót z drutu i blachy na roboty z blachy i walcówki i przesunięciem ich na pierwsze miejsce, a robót z drzewa — na drugie. Program dotychczasowy przewidywał w klasach VI i VII 5 różnych warjantów; odpadło obecnie na tym poziomie introligatorstwo, jako technika osobna, dwie odmiany robót z metalu złączono w jeden cykl. O ile chodzi o dziewczęta, niema wyboru w dziale podstawowym: obowiązuje wszędzie w klasach V, VI i VII szycie wraz z robotami dzianemi; poza tem dziewczęta są obowiązane również do wykonywania »robót z różnych materjałów«. --- ✪ --- Wyróżnienie działu robót z różnych materjałów jest bardzo znamienne dla nowego programu, gdyż wiąże się z zasadniczem dążeniem do osiągnięcia jak największej praktyczności, dostosowania jak najlepszego pracy do potrzeb i okoliczności; z dążeniem tem nie da się pogodzić zbyt rygorystyczna wyłączność materjału i techniki. Dział ten zwiększa stopień swobody w doborze przedmiotów, które uczeń zamierza wykonać i ułatwia zaspokajanie aktualnych potrzeb. W zakresie tego działu uczeń bądź stosuje umiejętności dawniej zdobyte, bądź uczy się dodatkowo czegoś nowego, nie przekraczającego jego możności, a potrzebnego dla celów, które go istotnie interesują; istnienie i przewaga działu podstawowego zabezpieczają w dostatecznym stopniu konieczny bieg metodyczny głównego nurtu pracy. Do wszystkich rodzajów zajęć rękodzielniczych stosuje się zasada, że »stopień wykończenia należy ściśle dostosować do typu i przeznaczenia przedmiotu«. Przy stanowczem wymaganiu rzetelności i dokładności w pracy program wskazuje jednak wyraźnie, że dokładność wykonania nie powinna przechodzić w nadmierne i niecelowe wykończanie i ślęczenie nad jednym przedmiotem, ale zachować właściwy umiar, zabezpieczający należytą produkcyjność, utrzymanie zainteresowania i swobodniejszy rozwój zdolności twórczych. --- ✪ --- W zakresie szycia niema nauki kroju — jest tylko przystosowywanie gotowych form i przykrawywanie według nich materjału. --- ✪ --- Zgodnie z podkreśleniem spraw życia gospodarczego w całem nauczaniu zaleca się w uwagach do programu przeprowadzanie od czasu do czasu kalkulacji wykonanych przedmiotów. --- ✪ --- Nauka gospodarstwa domowego dla dziewcząt ma być prowadzona, jak dawniej, w klasach VI i VII — tam, gdzie jest do rozporządzenia odpowiednia kuchnia w szkole lub poza szkołą. Kurs ten ma na celu lepsze przygotowanie dziewcząt do

przyszłych zajęć gospodarskich, oraz zainteresowanie ich tym działem pracy, przytem winien w miarę możności przyczyniać się bezpośrednio do podniesienia poziomu odżywiania się w ich otoczeniu. Uwzględnia się tu również nietylko odpowiednie zestawianie, ale też i kalkulację posiłków.

IV.

✪ --- Dzieci z klas III i IV biorą udział w opiece nad kwiatami w doniczkach, skrzynkach, ew. w ogrodzie szkolnym. Właściwe zajęcia ogrodnicze obowiązują tam, gdzie jest ogród szkolny, w klasach V, VI i VII, przytem w klasie VII jest również przewidziany przy odpowiednich warunkach chów zwierząt domowych (ptactwa, królików) w niewielkiej ilości lub pszczelarstwo. Najbardziej pożądanym typem ogrodu jest normalny ogród kwiatowo-owocowo-warzywny; za obszar najodpowiedniejszy do rozplanowania uznano ¼ ha. Prace dzieci w ogrodzie odbywają się w klasach V i VI według programu, związanego z kursem nauki o przyrodzie, wspierając tę naukę i stanowiąc praktyczne zastosowanie zdobywanych w jego zakresie wiadomości o zjawiskach biologicznych. W klasie VII wystąpi także nieraz zużytkowywanie i utrwalanie wiadomości przyrodniczych przy wybranych pracach ogrodniczych. Uczniowie nie powinni wykonywać w ogrodzie żadnej pracy, nie mającej zrozumiałego dla nich znaczenia i celu.
✪ --- Gdy szkoła nie posiada ogrodu, zamiast zajęć ogrodniczych w klasach V, VI i VII prowadzi się uprawę roślin ozdobnych w skrzynkach lub doniczkach, przytem więcej czasu przypada na zajęcia rękodzielnicze. Nauczyciele powinni poza tem zalecać takie same hodowle w domu, a także uprawę roślin na zagonkach w gospodarstwie rodziny dziecka. W ten sposób nawet w najgorszych warunkach można osiągnąć pewien postęp i wprawę w pracach tak podstawowych i pożytecznych.

V.

✪ --- Z zajęciami różnego rodzaju wiążą się odpowiednie wycieczki, organizowane niekiedy w godzinach zajęć praktycznych; wycieczki te »winny uczyć dziecko ostrożności i zaradności w pewnych typowych okolicznościach, pogłębiać jego stosunek do własnej pracy i jej wytworów zapomocą ich porównywania z wytworami warsztatów rolnych, rzemieślniczych i zakładów technicznych«,

 przyczyniać się m. in. do poznawania warunków i przebiegu pracy ludzkiej. --- ✪ --- Jak widać z powyższych wyjaśnień, posiadanie lub nieposiadanie ogrodu, kuchni stanowi o takim lub innym doborze i ustosunkowaniu działów zajęć praktycznych. Dodać jeszcze wypada istnienie lub nieistnienie osobnej pracowni z warsztatami oraz inne czynniki, wpływające zasadniczo na wybór warjantów zajęć rękodzielniczych i tematów w tym dziale wykonywanych. Nasuwają się przytem różne zagadnienia i trudności organizacyjne, zwłaszcza wobec koedukacji. Uwagi do programu dają w tym zakresie pewne wskazania — w miarę potrzeby pójdą za niemi jeszcze nowe i bardziej szczegółowe. Przy wszelkich sposobach załatwiania sprawy »poszczególne działy zajęć praktycznych winny, o ile możności, wiązać się ze sobą, tworząc organiczną całość«, która znów, w myśl wskazanych założeń, winna się łączyć należycie z innemi działami nauczania i wychowania. W szczególności podkreślić należy sporządzanie różnych pomocy naukowych, sprzętu pomocniczego, modeli, ważne zwłaszcza dla realizacji programu nauki o przyrodzie martwej, wykonywanie wyrobów sportowych dla celów wychowania fizycznego, zaznaczone już dostosowanie zajęć ogrodniczych do biegu nauki o przyrodzie, związek zajęć z zakresu gospodarstwa domowego z nauką o człowieku i higjeną i t. d. ——— T. K.

ŚPIEW

I.

✪ --- Zasadniczą ideą nowego programu śpiewu jest r o z ś p i e w a n i e dzieci. Idea ta znalazła swój wyraz w następujących słowach »celów nauczania«: »Celem zasadniczym nauczania śpiewu w szkole powszechnej jest rozśpiewanie dzieci, a więc doprowadzenie do tego, aby śpiew stał się ich potrzebą żywą i codzienną«. W ten sposób pieśń i wykonywanie pieśni wysunęło się na czoło nauczania śpiewu w szkole powszechnej. --- ✪ --- Fakt ten szczególnie jasno występuje przy porównaniu dawnych programów z nowym. Program z r. 1920 przewiduje np. w nauce śpiewu w oddziale I następujący materjał nauczania: 1) ćwiczenia oddechowe, 2) ćwiczenia rytmiczne w dwumiarze, 3) ćwiczenia rytmiczne w trójmiarze, 4) pojęcie słuchowe o dźwięku, 5) śpiewanie pojedynczych stopni gamy C major, 6) wymawianie, 7) śpiewanie łatwych ćwiczeń rytmicznych, 8) łatwe pio-

senki. Takie ujęcie programu zepchnęło śpiew na szary koniec wobec ilościowej przewagi różnego rodzaju ćwiczeń. --- ✪ --- Program przejściowy z r. 1931 jest już znacznie zbliżony do koncepcji nowego programu. Program szczegółowy oddziału I obejmuje: 1) łatwe piosenki, w związku z piosenkami i dla ich poprawnego wykonywania, 2) ćwiczenia oddechowe, 3) ćwiczenia rytmiczne, 4) ćwiczenia słuchowe, pojęcie o dźwięku, 5) wymawianie. I w tym programie zajmują ćwiczenia poczesne miejsce, jakkolwiek piosenki zostały wysunięte na czoło. --- ✪ --- Natomiast program nauki śpiewu w klasie I według nowego projektu jest następujący: Pierwszy ustęp »materjału nauczania«, najdłuższy, jest poświęcony omówieniu repertuaru pieśni, najodpowiedniejszych dla dziecka tej klasy i dostosowanych do jego psychiki. Ustęp ten zawiera również wskazówki, dotyczące skali i stopnia trudności pieśni. --- ✪ --- W drugim ustępie mowa o wykonywaniu opracowanych pieśni, a w trzecim — o zabawach rytmicznych i inscenizacjach piosenek. W czwartym zaś wskazano niezbędne sposoby kształcenia słuchu dzieci, jakie nauczyciel winien stosować podczas opracowywania pieśni w tej klasie. ✪ --- W »w y n i k a c h n a u c z a n i a« stawia program nauczycielowi konkretny cel do osiągnięcia — przyswojenie co najmniej 15 pieśni, co również podkreśla znaczenie pieśni w nauce śpiewu. ✪ --- W »uwagach« zaś program wskazuje, jaki duch winien panować na lekcjach śpiewu w tej klasie. Śpiew ma być stosowany dla urozmaicenia i ożywienia pracy i dla utrzymania radosnej i swobodnej atmosfery również na lekcjach, poświęconych innym przedmiotom. Następnie zaleca program nauczycielowi zapoznać się z pieśniami, znanemi dzieciom z domu lub przedszkola i nawiązać do nich naukę śpiewu. Po uwadze o rozmieszczaniu oddechu poleca wkońcu zaopiekować się dziećmi słuchowo lub głosowo nierozwiniętemi, które należy pobudzić do śpiewu. --- ✪ --- Porównanie programów dawniejszych z nowym, zilustrowane na przykładzie klasy I, wykazuje jasno przesunięcie punktu ciężkości w nauce śpiewu na pieśń oraz nowe, więcej życiowe ujęcie tej nauki. Każdy szczegół nowego programu świadczy o dążeniu do wzbudzenia u dzieci »żywej i codziennej potrzeby śpiewu«. W tym celu zaleca program takie ułożenie planu lekcyj, by dzieci miały możność jak najczęstszego śpiewu, a więc w klasie I jest »pożądany« podział jednej godziny nauki, przeznaczonej dla tej klasy, na cztery ćwierćgodzinne lekcje, w klasie II — podział dwóch godzin na cztery lekcje półgodzinne.

 W klasach wyższych przewiduje program po dwie lekcje całogodzinne. Pozatem jednak zaleca śpiewanie na lekcjach, poświęconych innym przedmiotom dla ożywienia pracy lub dla odpoczynku, na początku i końcu nauki, w czasie opuszczania sal szkolnych i budynku szkolnego (raczej w takt pieśni marszowej, niż w bezładnej ucieczce), podczas wycieczek, podczas gier i zabaw. Dla wytworzenia właściwego nastawienia do pieśni program zaleca wiązanie ich z przeżyciami dzieci, np. śpiewami na wolnem powietrzu, wykonywanie pieśni w naturalnych warunkach, którym w treści swej pieśń odpowiada, np. na łące, w lesie, nad rzeką i t. p., łączenie pieśni w cykle i przekształcanie ich w obrazy sceniczne, np. jasełka, podtrzymywanie uświęconych zwyczajów, np. kolędowania w czasie świąt Bożego Narodzenia, śpiewania na powitanie wiosny (gaik), obchodzenia sobótek, dożynek i t. p. »Nauczyciel winien dobrze uświadomić sobie fakt, że wyniki jego pracy winny się uwidocznić poza lekcjami śpiewu, kiedy dzieci zaczynają śpiewać z własnej nieprzymuszonej ochoty«. ✪ --- Dążność powiązania pieśni z życiem dziecka wyraża się także w podkreślaniu ważności starannego doboru repertuaru pieśniarskiego. Repertuar ten ma odpowiadać zainteresowaniom dziecka w szkole i poza szkołą. Program klasy I i II wymienia pieśni religijne, o rodzinie, szkole, Ojczyźnie, o pracy i życiu ludzi, przyrodzie, pieśni do zabaw, marszu i t. p. W wyższych klasach, począwszy od III do VI, główne działy są następujące: pieśni religijne, narodowe, ludowe, oryginalne polskich kompozytorów i inne, nadające się do korelacji z innemi przedmiotami nauczania. W klasie VII wysuwają się na czoło pieśni ludowe, przy stosowaniu również innych rodzajów pieśniarstwa. Podobnie jak w programach innych przedmiotów, występuje wyraźnie w nowym programie śpiewu regjonalizm. Nauczyciel winien nawiązać do pieśni ludowych najbliższego regjonu, z których znajomością przychodzą dzieci do szkoły. Pieśni te winny być śpiewane w miarę możności w ciągu całego kursu szkoły powszechnej ze szczególnem nasileniem w klasie VII, której celem jest bliższe związanie z życiem kulturalnem środowiska. Pieśni te należy śpiewać z zastosowaniem gwary. O ile natomiast chodzi o pieśni ludowe innych regjonów, należy je śpiewać do klasy VI w języku literackim, a dopiero w klasie VII z uwzględnieniem odpowiednich gwar, albowiem w klasie tej winna młodzież uzyskać wszechstronny obraz Polski w pieśni, z całem bogactwem jej różnorodnych właściwości muzycznych i gwarowych. Nowy program, dążąc do rozśpiewania dzieci,

podkreśla bardzo mocno ważność nietylko przyswajania nowych pieśni, ale także przypominania dawniej poznanych, pozwalającego na stałe rozporządzanie możliwie bogatym repertuarem. Nauczyciel winien usilnie dbać o to, by pieśni, w klasach niższych opracowane bądź przez niego, bądź przez jego poprzedników, nie przepadały, ale by dzięki przypominaniu stały się trwałą własnością dzieci. Dlatego też w »uwagach« do poszczególnych klas znajduje się stałe zalecenie powtarzania cenniejszych pieśni z klas poprzednich.

II.

✪ --- Centralne znaczenie pieśni zostało uwypuklone również i w podporządkowaniu wszelkich ćwiczeń pieśni. Celem uniknięcia przerostu ćwiczeń dopuszczono materjał ćwiczeniowy w poszczególnych klasach pierwszego szczebla jedynie »w bezpośrednim związku z opracowywaniem pieśni, jako środki pomocnicze do ich poprawnego wykonania, stosowane okolicznościowo, w miarę potrzeby«. W programie klas V i VI znajdujemy nieznaczne rozluźnienie związku między pieśniami i ćwiczeniami, program przewiduje bowiem ćwiczenia nietylko »w związku bezpośrednim« z pieśniami, ale i »pośrednim«. ✪ --- Niema więc w programie specjalnych ćwiczeń na wyrobienie oddechu, wymowy i emisji — jakkolwiek w »materjale nauczania każdej klasy określono stopniowo wzrastające wymagania co do wykonania pieśni«. Problemy oddechowe, wymowy i emisji należy opracowywać podczas przyswajania i utrwalania pieśni, jako wynik pewnej naturalnej potrzeby, nasuniętej przez daną pieśń. --- ✪ --- Ćwiczenia rytmiczne i melodyjne, jakkolwiek wyodrębnione są w programie, winny podobnież wypływać, szczególnie na stopniu pierwszym, z opracowywania pieśni. O ile w dotychczasowych programach ćwiczenia rytmiczne i melodyjne stanowiły pewien systematyczny kurs umuzykalnienia, biegnący niejednokrotnie równolegle obok śpiewania pieśni (t. zw. dwutorowość), obecnie służą one jedynie do »ułatwienia opanowania pieśni«, jako okolicznościowo i w miarę potrzeby stosowana obserwacja pieśni oraz do przygotowania trudniejszych jej szczegółów i mają być wplatane w odpowiednich chwilach w tok opracowania pieśni. Te »środki pomocnicze« do opracowania pieśni mają na celu wyrobienie słuchu i spostrzegawczości słuchowej, od której zależy poprawność i czystość śpiewu. »Na szczeblu drugim mogą ćwiczenia pomocnicze występować również od czasu do czasu jako krótkie wstawki, niezwiązane bezpośrednio z pieśniami opraco-

 wywanemi, a mające na celu nabycie pewnej sprawności w dziedzinie rytmu lub melodji« (str. 23 projektu). --- ✪ --- Ze względu na główny cel nauczania w śpiewie stanowisko nut w nowym programie jest zupełnie odmienne, niż w dawniejszych programach. Program używa dwu określeń, mówiąc o nutach: »przy pomocy nut« i »z nut«. Śpiewanie pieśni przy pomocy nut jest zupełnie nowym sposobem stosowania nut w nauce śpiewu w szkołach powszechnych. Polega on na tem, że przy uczeniu się pieśni, której melodję nauczyciel śpiewa lub gra na skrzypcach, oraz przy powtarzaniu pieśni dzieci patrzą na nuty, umieszczone na tablicy lub w śpiewnikach, śledząc linję melodyjną pieśni (melodja wznosząca się, opadająca oraz zatrzymująca się na jednym dźwięku). Dzięki takiemu łączeniu wrażeń słuchowych ze wzrokowemi następuje u dzieci pewne skojarzenie znaków nutowych z ich brzmieniem muzycznem. Ten sposób posługiwania się nutami jest dopuszczalny w klasie III, obowiązujący zaś w klasie IV. W następnych klasach będzie stosowany w dalszym ciągu przy opracowywaniu pieśni w tonacjach, nieobjętych programem nauki śpiewania »z nut«. Drugi sposób posługiwania się nutami jest przewidziany w programie klas V i VI (w klasie V: »próby śpiewania z nut pieśni łatwiejszych pod względem rytmu i melodji w tonacji C major«; w klasie VI: »śpiewanie z nut pieśni łatwiejszych w tonacjach C major, G major i F major«) i polega na tem, że dzieci odczytują z nut nową melodję, nie graną ani śpiewaną jednocześnie przez nauczyciela. Śpiewanie z nut ma na celu wyrobienie pewnej samodzielności w posługiwaniu się nutami. --- ✪ --- Kształcenie słuchu i spostrzegawczości słuchowej, przewidziane we wszystkich klasach szkoły powszechnej, jest ujęte nieco inaczej, niż w dotychczasowych programach. Kształcenie słuchu było dotychczas związane z solfeżem, mimo, iż podczas ćwiczeń słuchowych i czytania nut mamy do czynienia z wrażeniami odrębnemi. Tam występują wrażenia słuchowe, tu — wzrokowe. Wskutek pomieszania tych dwóch rodzajów wrażeń popełniali nauczyciele niejednokrotnie duże błędy, których wynikiem było zaniedbanie kształcenia słuchu u dzieci i nikłe wyniki w solfeżu. Kwestja ta jest obecnie postawiona zupełnie jasno. Materjał nauczania w klasach I—IV przewiduje kształcenie spostrzegawczości słuchowej w dziedzinie rytmu i melodji bez pomocy nut na samym materjale dźwiękowym, jaki nasuwa opracowywanie pieśni. Z nabytej w ten sposób wprawy w rozpoznawaniu długości i wysokości dźwięków korzysta nauczyciel na stopniu drugim przy śpiewie

»z nut«. --- ✪ --- Ruch, jako wyraz potrzeby psychiki dziecięcej na
niższym stopniu nauczania, został uwzględniony w zabawach, ilustracjach gestami i inscenizacjach. W zabawach rytmicznych ruch jest dyktowany przez rytm i podział pieśni na części, w przeciwstawieniu do gier i zabaw ze śpiewem, w których śpiew odgrywa rolę wyłącznie towarzyszącą.

III.

✪ --- Nowy program wprowadza dwie inowacje, nieznane w poprzednich programach: chór szkolny i audycje muzyczne. Chór szkolny — forma wielogłosowego śpiewu zbiorowego — daje możność uzyskania wyższego poziomu artystycznego, posiada doniosłe znaczenie w życiu szkoły, szczególnie podczas uroczystości szkolnych, i odgrywa dużą rolę wychowawczą. Program nie przewiduje coprawda stałych lekcyj na chór szkolny, ale określa jego ramy organizacyjne. Nauczyciele klas V, VI i VII winni przygotować od czasu do czasu, zależnie od potrzeby, odpowiednią pieśń, która następnie na jakiejś wspólnej lekcji zostanie opracowana zbiorowo celem ześpiewania chóru i osiągnięcia jednolitej interpretacji. --- ✪ --- Audycje muzyczne mają na celu zapoznanie dzieci z przystępnemi utworami wielkich muzyków, przedewszystkiem polskich i zaprawienia ich do słuchania dobrej muzyki. Program zaleca je jedynie przy warunkach sprzyjających, to znaczy, jeżeli szkoła ma możność korzystania z gry odpowiednich wykonawców i zastosowania odpowiednich instrumentów. Przewiduje się przytem dla szkół powszechnych przedewszystkiem audycje muzyki z płyt gramofonowych, jako formę najdostępniejszą. ✪ --- Nowe ujęcie nauki śpiewu w szkole powszechnej wymaga pewnego wysiłku i pracy myślowej ze strony nauczycieli w kierunku wytworzenia nowych form nauczania, w których kształcenie słuchu i głosu dziecka będzie organicznie połączone ze śpiewaniem pieśni. ✪ --- Ani samo śpiewanie pieśni bez planowego i stopniowego doskonalenia słuchu i głosu, ani też oderwane ćwiczenia nie idą po linji wytycznych nowego programu. Jego założeniem i celem jest rozśpiewanie dzieci, obejmujące już z istoty swej pewien dostępny stopień ogólnego umuzykalnienia i kultury głosowej ———— K. HŁAWICZKA

ĆWICZENIA CIELESNE

✪ --- Program ćwiczeń cielesnych dla szkoły powszechnej, opierający się o podstawy psychologiczne, ma odegrać wydatną rolę w dziele

wychowania dziatwy i młodzieży, stanowiąc nieodzowny składnik większej całości, mianowicie wychowania fizycznego. A wychowanie fizyczne jest przecież także tylko częścią wychowania ogólnego, nad którem pracuje cała szkoła powszechna. Zarówno więc w doborze materjału ćwiczebnego, jak i w uwagach do programu, dających wskazania metodyczne i organizacyjne, wyraźnie widać troskę o to, aby zarówno ćwiczenia jak i sposób ich zastosowania odpowiadały psychice dziecka w różnych fazach rozwoju i aby można z nich było wydobyć takie wartości wychowawcze, jakie są konieczne dla całokształtu pracy wychowawczej szkoły. --- ✪ --- Pozatem program został oparty o te nowsze zdobycze z dziedziny fizjologji człowieka, które dopiero w ostatnich dziesiątkach lat zostały ustalone. Są to wiadomości o procesie oddychania, o pracy mięśni i o koniecznej dla tej pracy ciepłocie. Wiadomości te wystąpiły zwłaszcza wyraźnie w doborze ćwiczeń, gdzie zupełnie brak tak zwanych ćwiczeń oddechowych. Dalej zasadą jest konieczność dostarczenia takiej pracy mięśniowej, którąby nie potrzebowała prawie zupełnie utrzymywania mięśni w skurczu. Winniśmy mięśnie przećwiczyć, ale ma to być praca o charakterze wybitnie dynamicznym, której efektem jest ruch, widoczny dla oka; pracy o charakterze statycznym, a więc ćwiczeń takich, przy których występuje wprawdzie praca mięśniowa, ale niema ruchu, winniśmy jak najbardziej unikać. --- ✪ --- Wreszcie z zasady właściwej temperatury dla pracy mięśniowej wynika zalecenie odbywania ćwiczeń w specjalnych kostjumach gimnastycznych, a co najmniej w ubraniach jak najlżejszych i odpowiednio dostosowanych. ✪ --- Sama budowa programu jest nieco inna, aniżeli programu dawnego. Zasób materjału ćwiczebnego został opracowany dla trzech grup klas, a mianowicie dla klas I i II łącznie, tak samo dla klas III i IV oraz także łącznie dla klas V, VI i VII. Takie ułożenie materjału ćwiczebnego bardziej odpowiada podziałowi fizjologicznemu dziatwy w szkole powszechnej i jest zgodne z ogólną budową programu i organizacją szkoły powszechnej. Trudność jedynie może wystąpić w klasach wyższych, a to w zastosowaniu tylko do chłopców, a mianowicie chłopcy z klasy V mogą być bliżsi w fazie swego rozwoju chłopcom z klasy IV, aniżeli z klasy VI, natomiast dziewczęta z klasy V będą bezwzględnie bliższe w swym rozwoju dziewczętom z klasy VI. --- ✪ --- Zupełnie nową rzeczą w programie są ściśle określone wyniki nauczania. Wyniki te stanowić mają jakgdyby sprawdzian pracy nauczyciela, ale jednocześnie mają być dla

niego także wskazówką, do czego właściwie winien on w swej pracy dojść. Wyniki te są zakrojone dość skromnie tak, aby w każdych warunkach możliwe były do osiągnięcia. Są one jakgdyby niewspółmierne z obszernym materjałem nauczania, ale jest to zrozumiałe, gdyż materjał musi być taki, aby każdy nauczyciel mógł zastosować odpowiednią jego ilość w warunkach danej szkoły, zapewniając uczniom rozwój jak najbardziej wielostronny, natomiast w wynikach znalazły się tylko te sprawności, które w każdych warunkach dadzą się bezwzględnie osiągnąć już w danym momencie pracy. --- ✪ --- Bardzo ważną cechą nowego programu jest jego dostosowanie do materjalnych warunków, w jakich pracuje większość szkół. Ponieważ szkół, posiadających właściwe sale gimnastyczne, zaopatrzone we wszystkie potrzebne do gimnastyki przyrządy, jest w chwili obecnej bardzo mało, przeto z programu zostały usunięte prawie wszystkie ćwiczenia, wymagające sal gimnastycznych i przyrządów. Natomiast szkoły, posiadające takie urządzenia, będą mogły je wykorzystać, gdyż przepisane w programie ćwiczenia bezprzyrządowe dadzą się doskonale prowadzić także i na przyrządach. Naogół program dostosowany został do szkół, mających boiska do prowadzenia zabaw i gier oraz takie izby szkolne, aby w nich można było prowadzić zastępczo ćwiczenia cielesne wtedy, gdy z powodu słoty lub zbyt niskiej temperatury niemożliwością jest wyprowadzenie dziatwy na otwarte powietrze. Szkoły, nie mające jednego z tych urządzeń, program charakteryzuje, jako szkoły pracujące w warunkach niedostatecznych, szkoły zaś, które oprócz boisk mają także i specjalne sale do prowadzenia ćwiczeń cielesnych, jako szkoły pracujące w warunkach dobrych. Za warunek najważniejszy uważa się zawsze posiadanie odpowiedniego boiska, na którem winno się odbywać możliwie najwięcej lekcyj, nawet przy istnieniu sali gimnastycznej. ✪ --- Dobór materjału ćwiczebnego, jak już powiedzieliśmy we wstępie, jest dostosowany do rozwoju psychicznego i fizycznego dziatwy oraz odpowiada zasadzie jak największego wyzyskania słońca, powietrza i wolnej przestrzeni. W klasach niższych, a zwłaszcza w klasach I i II, materjał obejmuje wyłącznie zabawy i ćwiczenia w formie zabawowej. W klasach III i IV występują zabawy bardziej złożone i prostsze gry, a także pewna ilość ćwiczeń gimnastycznych, częściowo w formie ścisłej. W klasach wyższych, t. zn. V, VI i VII, występują gry ruchowe i gry drużynowe, ćwiczenia gimnastyczne prawie wyłącznie w formie ścisłej i wyraźne formy sportowe, zabawy zaś

 zostały sprowadzone tylko do roli ćwiczeń rekreacyjnych, wplecionych między ćwiczenia trudniejsze. Taki układ jest całkowicie zgodny z psychiką dziecka, które do 10 roku życia nie jest zdolne do analizowania swoich ruchów i raczej szuka w nich przyjemności, aniżeli pożytku. --- ✪ --- Zasób materjału, w przeciwieństwie do dawnego programu, nie występuje w takiej kolejności, jak na lekcji; dotyczy to zarówno podziału na zasadnicze działy (zabawy i gry, ćwiczenia gimnastyczne, sporty), jak wyliczenia rodzajów ćwiczeń w każdym dziale. Zabawy i gry zostały podane w formie przykładowej, co umożliwia nauczycielowi ich dobór w zależności od warunków miejscowych; od warunków tych zależy również mniejsze lub większe rozwinięcie sportów, których wyodrębnienie w materjale ćwiczebnym stanowi znamienną cechę nowego programu. Obowiązujące gry drużynowe zostały ustalone. W uwagach do programów poszczególnych klas i do całości programu omówiono sprawę wycieczek z punktu widzenia zadań wychowania fizycznego, z położeniem nacisku na biwakowanie. Dla klas V, VI i VII przewiduje się organizowanie co najmniej dwu wycieczek specjalnych w ciągu roku. --- ✪ --- Z charakterem materjału i pewną elastycznością programu wiąże się duża swoboda nauczyciela w zakresie metod. W uwagach do całości programu zostały jednak wyraźnie wskazane typy lekcji i naczelne zasady ich układu. --- ✪ --- W organizacji pracy występują wyraźnie: podział młodzieży według płci, począwszy od klasy V, oraz zwrócenie uwagi na dziatwę słabszą, którą program zaleca odróżniać i oszczędzać przy wprowadzeniu ćwiczeń trudniejszych. Podział według płci winien być dokonywany zapomocą tworzenia zespołów młodzieży jednej płci z klas bezpośrednio przyległych, przytem nie wyłącza się możliwości zastosowania tej zasady również do klas III i IV. Prócz 2 godzin lekcyjnych program wprowadza 10-minutowe ćwiczenia codzienne. Jest to rzecz bardzo ważna, gdyż nietylko powiększa się w ten sposób ilość czasu, poświęconego na wychowanie fizyczne, ale ponadto uzyskuje się codzienny wpływ na kształtowanie postawy, codzienną możność jej poprawiania i środek pobudzania czynności wegetatywnych organizmu, przytem młodzież przyzwyczaja się do stałego uprawiania ćwiczeń cielesnych. --- ✪ --- Program przewiduje, że całkowite jego zrealizowanie jest możliwe w szkołach, które mają warunki scharakteryzowane jako dostateczne. W chwili obecnej zrealizowanie programu może sprawiać szkole pewne trudności ze względu na brak sprzętu, potrzebnego do prowadzenia wszyst-

kich ćwiczeń. W szczególności brakować szkole będzie sprzętu do sportów zimowych, a więc łyżew, nart, saneczek. Jednakże przy dobrze zorganizowanej współpracy z zajęciami rękodzielniczemi jest zupełnie możliwe przygotowanie po pewnym czasie sprzętu sportowego w dostatecznej ilości. Idzie tylko o to, aby starsza młodzież podczas lekcyj zajęć praktycznych nie sporządzała sprzętu jedynie dla siebie, ale częściowo również dla szkoły. W ten sposób szkoła z roku na rok może gromadzić coraz większe ilości sprzętu i zczasem nie będzie miała żadnych trudności z organizowaniem zabaw i sportów zimowych.

MARJAN KRAWCZYK

GIMNAZJUM

JĘZYK POLSKI

I.

✪ --- Nauka języka polskiego w gimnazjum obejmuje trzy główne działy: lekturę, naukę o języku, ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. Materjał naukowy w obrębie każdego z tych działów stanowi zamkniętą całość i jest rozłożony systematycznie na poszczególne lata nauczania. W ten sposób uczeń, kończący gimnazjum, wyniesie z niego pewną ściśle określoną sumę wiadomości i umiejętności , które mu będą przydatne bądź w życiu praktycznem, bądź w dalszym toku studjów w szkole ogólnokształcącej lub zawodowej. --- ✪ --- Zgodnie z główną osią programową ośrodek nauki języka polskiego, zwłaszcza zaś lektury, stanowi, podobnie jak w szkole powszechnej, »Polska i jej kultura«. O ile jednak w szkole powszechnej rozwinięcie tego tematu odbywa się w kierunku raczej poziomym, t. j. uczeń poznaje życie polskie w coraz szerszych kręgach począwszy od najbliższego otoczenia poprzez bliższą i dalszą okolicę aż do Polski całej, w gimnazjum przeważa w tej dziedzinie przekrój pionowy, t. j. obraz życia polskiego na przestrzeni wieków. Materjału do jego poznania dostarczą dostosowane do rozwoju umysłowego i zainteresowań młodzieży utwory poetyckie i prozaiczne z literatury nowszej i dawniejszej, zawarte w wypisach lub wydane oddzielnie, przyczem wielką rolę odegrają także odpowiednio dobrane ilustracje, odtwarzające sceny z życia danej epoki, postaci, stroje, sprzęty i t. p., tudzież zabytki sztuki plastycznej, architektury, dzieła muzyczne i t. p. Nadto ze

 względu na ścisły związek kultury polskiej z kulturą klasyczną oraz konieczność wprowadzenia młodzieży w świat antyczny przed rozpoczęciem nauki języka łacińskiego program przewiduje w klasie I obok utworów, osnutych na tle życia polskiego w przeszłości i teraźniejszości, także lekturę utworów, wiążących się z życiem starożytnego Wschodu, klasycznej Grecji i Rzymu. Rzecz oczywista, że wśród rozlicznych przejawów życia polskiego w różnych epokach znajdzie się także miejsce dla znamiennych zjawisk życia literackiego, na jego zaś tle dla najwybitniejszych pisarzy każdego okresu. Nie będą to jednak ani wyczerpujące ich życiorysy, ani charakterystyki ich twórczości, lecz tylko wybrane obrazki z ich życia, związane jak najściślej z życiem epoki i ilustrowane kilku drobnemi przykładami ich twórczości. Dobór tych utworów musi być, oczywiście, bardzo ostrożny ze względu na konieczność dostosowania ich do rozwoju umysłowego i zainteresowań młodzieży, dlatego też program wymienia bardzo wyraźnie, jakie utwory z tej dziedziny mogą być czytane w każdej klasie; dobór zaś utworów, ilustrujących życie epoki, lecz należących do literatury nowszej, pozostawia do uznania autorów wypisów, względnie pozwala na swobodny ich wybór z załączonej listy lektury nauczycielowi. Lista ta, ogłaszana corocznie, winna przyczynić się do znacznego ożywienia i uwspółcześnienia lektury, znajdujące się zaś na niej utwory, niezwiązane z życiem epok, uwzględnionych w wypisach, lecz odpowiadające tylko różnorodnym zainteresowaniom młodzieży, pozwolą na przeplatanie lektury wypisów utworami najbardziej interesującemi dla młodzieży w każdej fazie jej rozwoju psychicznego. --- ✪ --- Nowy program więc z jednej strony stwarza pewne ramy dla rozproszonej dotychczas na tym stopniu lektury młodzieży, z drugiej zaś strony zapewnia taką swobodę w wyborze książek do czytania, że zyskać na tem powinna wiedza młodzieży, jednocześnie zaś winno się wyrobić tą drogą trwałe zamiłowanie do czytelnictwa. Wiele jednak zależy w tym wypadku także od sposobu opracowania tych utworów w nauce szkolnej. To też program kładzie stanowczy kres rozwielmożnionej tak bardzo w ostatnich czasach analizie literackiej, ograniczając t. zw. czytanie stataryczne, t. j. czytanie ustępami ze szczegółowemi objaśnieniami, tylko do utworów bardzo trudnych, które istotnie wymagają takich komentarzy. Zresztą zaś każe omawiać utwór jako całość i ograniczać się przytem tylko do wybranych zagadnień, związanych z tłem, akcją, postaciami, zawartością rzeczową, ideową i uczuciową czytanych utworów, ze szczegól-

nem uwzględnieniem zagadnień, mających wartość wychowawczą lub dotyczących polskiego życia kulturalnego w różnych epokach. Podobnie także rozbiór stylistyczny czytanych tekstów winien mieć charakter tylko przygodny i ograniczyć się do rozważania charakterystycznych wyrazów i zwrotów, przy pomocy których autor maluje obrazy, przedstawia postaci, wyraża uczucia, myśli i t. p., nigdy zaś nie powinien przeradzać się w jakiekolwiek systematyczne ćwiczenia stylistyczne. Jednem słowem główną wytyczną przy omawianiu dzieł literackich winien być stosunek do tekstu nie badacza, lecz czytelnika, jego wrażenia i spostrzeżenia. Tylko pod tym warunkiem bowiem lektura będzie mogła spełnić te cele wychowawcze, jakie zakreśla jej program, t. j. będzie mogła przyczynić się do wzbogacenia i pogłębienia w duszach młodzieży uczuć religijnych, moralnych, estetycznych i narodowo-państwowych, do wychowania jednostek, rozumiejących swe obowiązki obywatelskie i zdolnych do podjęcia trudów dla dobra Państwa. --- ✪ --- Ze względu na to, że główny zrąb lektury traktowany jest w gimnazjum przedewszystkiem jako obraz życia polskiego na przestrzeni wieków, rozkład jej na poszczególne lata nauczania wiąże się bardzo ściśle z tokiem nauczania historji. W celu należytego ustosunkowania więc materjału z obu dziedzin konieczne jest jak najściślejsze porozumienie nauczycieli obu przedmiotów co do czasu i sposobu opracowania nietylko całego kursu szkolnego, lecz nawet poszczególnych jego części. Takież porozumienie winno także istnieć między nauczycielem języka polskiego i łacińskiego w klasie I, gdzie polonista ograniczy się na lekcjach swojego przedmiotu do wydobycia z dzieł, osnutych na motywach klasycznych, momentów ideowych, historyk zaś i nauczyciel języka łacińskiego zajmie się szczegółami rzeczowemi, związanemi ze światem klasycznym.

II.

✪ --- Jak w lekturze podstawa historyczna, tak w nauce o języku wytyczną uporządkowania materjału jest systematyka opisowa. Nie chodzi więc o prawidła gramatyczne, ale o systematyczny opis utworów językowych, widocznych w języku współczesnym. Utwory te rozpatrywane są z dwojakiego punktu widzenia, ze stanowiska treści i formy. W ten sposób młodzież nauczy się patrzeć na język nie jako na zbiór sztywnych form, lecz jako na zespół różnorodnych środków, służących do wyrażenia różnorakiej treści wyobrażeniowej i uczuciowej. W obrębie trzech lat nauka o języku układa się w naturalny

 ciąg zagadnień z zakresu nauki o głosce, wyrazie i zdaniu. Pewne drobne odchylenia od tego toku spowodowane są względami praktycznemi lub koniecznością korelacji z innemi działami nauki języka polskiego. Tak więc np. w klasie I położono wielki nacisk na związki znaczeniowe w obrębie zdania złożonego ze względu na ważność tych ćwiczeń dla praktycznego opanowania języka polskiego oraz dla początków nauki języka łacińskiego, w klasie II w nauce o wyrazie zwrócono uwagę na wyrazy zapożyczone, ich główne źródła i zakresy oraz na wyrazy staropolskie ze względu na materjał lektury, przewidziany na tym stopniu, który pozwoli oświetlić także język jako odbicie pewnych wpływów kulturalnych, w klasie III zaś nauka o akcencie oraz o zabarwieniu uczuciowem wyrazów będzie ważną pomocą przy rozpatrywaniu budowy wierszowej i strony stylistyczno-językowej czytanych utworów. Zebrany w ciągu trzech lat zasób wiadomości o głosce, wyrazie i zdaniu znajdzie nowe oświetlenie w klasie IV, gdzie uczeń, zastanawiając się nad różnemi sposobami oznaczania osób, rzeczy, zjawisk, czynności i stanów, jakości, ilości, okoliczności, stosunków, sądów, uczuć i woli człowieka zapomocą różnych części mowy, form fleksyjnych, części zdania, rodzajów zdań, będzie miał sposobność poznać zastosowanie życiowe tych utworów językowych, z jakiemi się dotychczas zetknął w różnych działach gramatyki systematycznej. Nadto przyswoi sobie w tej klasie najważniejsze wiadomości o gwarze na tle dokładniejszego zbadania tekstu gwarowego dzielnicy mu najbliższej i uświadomi sobie różne rodzaje mowy, dotychczas spotykane w lekturze i nauce o języku, jak mowę warstw wykształconych, język literacki i gwary ludowe. W ten sposób uczeń po ukończeniu gimnazjum będzie nietylko znał współczesny system językowy, lecz będzie również miał pewne wyobrażenie o zmianach języka w czasie i przestrzeni, co zaś najważniejsze — będzie sobie zdawał sprawę z wartości życiowej różnorodnych składników systemu językowego. --- ✪ --- Nauka gramatyki uważana jest jednak także za ważny środek kształcenia jasnego, rzeczowego i możliwie samodzielnego myślenia. Dlatego program bardzo silnie podkreśla konieczność aktywnej pracy ucznia na lekcjach gramatyki. Każda lekcja winna być próbą samodzielną rozwiązania zagadnienia, jakie się wyłania z obficie zgromadzonego materjału przykładowego. Doskonalsze sformułowanie oraz uogólnienie zdobytych tą drogą wiadomości znajdzie uczeń w podręczniku, ale zrozumienie wiadomości podręcznikowej będzie niezawodnie łatwiejsze, pełniejsze i głębsze, jeśli się oprze

na uprzednim samodzielnym wysiłku myślowym. Zresztą przekonanie o wielkiej wartości takiego wysiłku właśnie w dziedzinie nauczania gramatyki przenika coraz głębiej do świadomości nauczycielstwa, tak że istnieje uzasadniona nadzieja, że to wskazanie programu znajdzie żywy oddźwięk w praktyce szkolnej. Ważną zaś rękojmią powodzenia pracy nauczyciela na tem polu jest okoliczność, że systematyczne opracowywanie materjału gramatycznego zostało przesunięte w nowym programie na ten okres rozwoju młodzieży, w którym zdolności myślenia abstrakcyjnego są już u niej bardziej rozwinięte. Materjał bowiem, jaki ma sobie młodzież przyswoić z tej dziedziny w ciągu czterech lat pobytu w gimnazjum, niewiele różni się od owego, jaki dotychczas zmuszona była ogarniać już w klasach niższych. Jest to więc znów jeden krok naprzód w kierunku przystosowania materjału naukowego do pojemności umysłowej dziecka.

III.

Większe zmiany, aniżeli w dziedzinie nauczania gramatyki, wprowadza program w zakresie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Wiele bowiem poglądów na ten trudny problem nauki języka ojczystego uległo w ostatnich latach zasadniczej zmianie. Zwrócono przedewszystkiem uwagę na to, że zbyt wielki nacisk kładzie się w praktyce szkolnej na samo sprawdzanie postępów ucznia w tej dziedzinie, zbyt mało uwagi zaś poświęca się stałemu wdrażaniu ucznia do poprawnego wypowiadania się w słowie i piśmie, w związku z tem poprzestaje się też zbyt często na samem poprawianiu błędów ucznia, zbyt rzadko zaś próbuje się wykorzenić te błędy, jakie uczniowie stale popełniają w mowie i piśmie. W celu wprowadzenia więc pożądanych zmian na tem polu program nie ogranicza się do wymienienia różnych sposobów wypowiadania się w słowie i piśmie na każdym stopniu nauczania, lecz wymienia cały zespół środków, które bądź wdrażają młodzież do szukania jak najlepszego wyrazu dla wypowiedzenia treści wewnętrznej, bądź też zmierzają do trwałego usunięcia błędów natury gramatycznej, stylistycznej lub ortograficznej, jakie dadzą się zauważyć zarówno w danym zespole młodzieży, jak u poszczególnych uczniów. Obok więc ćwiczeń słownikowych, które mają dostarczyć młodzieży odpowiedniego zasobu środków językowych dla opracowania jak najlepszego wybranych tematów, jak też t. zw. ćwiczeń redakcyjnych, które polegają na nadawaniu możliwie najlepszej formy językowo-stylistycznej i logicznej wybranym fragmentom wypra-

 cowań, program przewiduje przygodne, lecz obowiązujące na każdym stopniu ćwiczenia, zmierzające do wykorzenienia błędów, zauważonych w wypowiedzeniach ustnych i pracach piśmiennych uczniów. Rzecz oczywista, że wszelkie ćwiczenia tego rodzaju będą mogły tylko wtedy przynieść należytą korzyść, jeśli będą się opierały na wspólnym wysiłku wszystkich uczniów w klasie. Dlatego też poprawa prac piśmiennych nie może się ograniczyć do porozumienia między nauczycielem a poszczególnymi uczniami, jak to dotychczas często bywało w praktyce szkolnej, lecz prace te muszą być jak najczęściej odczytywane, omawiane i poprawiane zbiorowo w klasie, nauczyciel zaś winien opierać swój sąd o zdolnościach ekspresyjnych ucznia nie na przypadkowych często wynikach uroczystych wypracowaań, pisanych niejednokrotnie w warunkach anormalnych, lecz na stałej obserwacji wysiłków ucznia w tej dziedzinie. W związku z tem program znacznie ogranicza ilość t. zw. ćwiczeń sprawdzających, poprawianych w całości przez nauczyciela, nakłada natomiast na niego obowiązek kilkakrotnego przejrzenia w ciągu roku (bez obowiązku poprawy) całokształtu prac piśmiennych ucznia, zebranych w t. zw. zeszycie przedmiotowym lub oddawanych każdorazowo na kartkach, a zbieranych skrupulatnie przez nauczyciela, jako materjał do oceny postępów ucznia. ---✪--- O ile jednak owe ćwiczenia, poprawiane od czasu do czasu przez nauczyciela, mają być istotnie sprawdzianem postępów ucznia, konieczna jest ścisła ich łączność z systematycznemi wysiłkami ucznia na tem polu. W związku z tem program układa ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w pewien system, uwzględniający różne formy wypowiadania się na różnych stopniach nauczania. Klasa I poświęcona jest głównie wdrożeniu uczniów do wypowiadania się w formie sprawozdań i zorganizowanej rozmowy (dyskusji) klasowej, w klasach następnych przybywają do tych form inne: w klasie II opisy przedmiotów i zjawisk, w klasie III opisy i charakterystyki postaci ludzkich, wziętych z życia i lektury, w klasie IV przemówienia, odezwy, pisma okolicznościowe i t. d. Nie znaczy to, oczywiście, żeby w każdej klasie uprawiać tylko te formy wypowiadania się, lecz bądź co bądź w każdej klasie musi być zwrócona większa uwaga na jeden z tych rodzajów. Chodzi bowiem o to, by uczeń stopniowo opanował różne formy wypowiadania się w słowie i piśmie i umiał z nich celowo i umiejętnie korzystać w życiu lub dalszym toku studjów, przedewszystkiem zaś, by wyrobić w nim świadome dążenie do możliwie najlepszego wyrażania swej treści wewnętrznej.

✪ --- Jak widać więc z rozważań powyższych, jedną z najważniejszych cech nowego programu nauki języka polskiego jest dążność do możliwie najlepszego uporządkowania materjału naukowego w poszczególnych dziedzinach i ujęcia go w ramy jak najbardziej pożyteczne dla wyników nauczania, jednocześnie zaś tak szerokie, by mogły się w nich pomieścić wszelkie odchylenia, mające na względzie różnorodne zainteresowania młodzieży i upodobania nauczyciela. ✪ --- W dziedzinie lektury ramy takie stwarza historyczny bieg życia polskiego od czasów najdawniejszych do najnowszych, lecz dobór materjału, oświetlającego to życie, może być bardzo różnorodny, w zależności od podręcznika i lektury, którą dobiera już swobodnie nauczyciel z ogłaszanej corocznie listy, licząc się, oczywiście, przytem z poziomem umysłowym i zainteresowaniami młodzieży. Podstawę układu materjału z zakresu nauki o języku stanowią wprawdzie tradycyjne działy gramatyki opisowej, ale w obrębie tych działów istnieje możliwość wyboru bardzo różnorodnego materjału obserwacyjnego z dziedzin interesujących specjalnie uczniów, nadto zakres opracowania pewnego zagadnienia językowego jest często pozostawiony do uznania nauczyciela. Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu muszą się liczyć wprawdzie z formami wypowiadania się, przewidzianemi na każdym stopniu, w obrębie jednak form istnieje możliwość wyrażania bardzo różnorodnej treści w zależności od zainteresowań młodzieży. --- ✪ --- Wreszcie mimo oparcia materjału nauczania w lekturze, nauce o języku i ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu na odrębnych podstawach, trzy te dziedziny nauki języka polskiego nie są od siebie odgrodzone chińskim murem, lecz istnieją liczne węzły, które wiążą je w harmonijną całość. O niektórych z nich była już mowa w związku z nauką o języku. Tu podkreślić należy jeszcze liczne węzły, jakie wiążą ćwiczenia w mówieniu i pisaniu z lekturą. Z jednej strony mianowicie lektura zapomocą t. zw. ćwiczeń słownikowych dostarcza materjału do wypowiadania się w słowie i piśmie, z drugiej zaś strony ćwiczenia w mówieniu i pisaniu wdrażają młodzież do opanowania tych form wypowiadania się, które mają najczęstsze zastosowanie w opracowaniu lektury, czyto, gdy chodzi o sprawozdanie z przeczytanej książki, czyto o opis dzieł sztuki lub charakterystykę bohaterów, czy wreszcie o udział w rozmowie na temat zagadnień, wykluwających się w związku z czytaniem. Najsilniej występuje ta łączność pomiędzy poszczególnemi dziedzinami nauczania w klasie IV,

 gdzie w dziedzinie lektury uwzględniono w dużej mierze prozę publicystyczną, jednocześnie zaś w ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu położono nacisk na układanie przemówień, odezw, pism okolicznościowych i t. p., w nauce o języku wreszcie zwrócono główną uwagę na zrozumienie wartości życiowej poruszanych uprzednio szczegółów systemu gramatycznego. We wszystkich więc działach nauki języka polskiego w tej klasie znalazły wydatny wyraz momenty praktyczne. ✪ --- W ten sposób nauka języka polskiego próbuje realizować równolegle wszystkie cele, jakie jej przypadają w związku z główną osią programową gimnazjum. Pragnie mianowicie zaznajomić młodzież w dostępnym dla niej zakresie z literaturą jako zwierciadłem życia polskiego oraz z językiem jako logicznym w swej budowie i zdolnym do życia organizmem, jednocześnie zaś dać jej praktyczne opanowanie mowy w słowie i piśmie. Przedewszystkiem zaś pragnie zapomocą wszystkich tych środków spełnić najważniejsze zadania wychowawcze doby obecnej, jakie przyświecają całemu systemowi nowopowstającej szkoły. ——————————— WŁADYSŁAW SZYSZKOWSKI

JĘZYK ŁACIŃSKI

I.

✪ --- Program nowego gimnazjum, zmierzający do osiągnięcia swych celów przez poznanie kultury polskiej oraz systematyczne wprowadzenie w kulturę ogólnoludzką w łączności z polską, wyznacza poważną rolę nauczaniu języka łacińskiego. Poznanie bowiem kultury polega na uświadomieniu sobie dorobku przeszłych pokoleń. Otóż nauczanie łaciny pozwala odsunąć początki wielu składników kultury polskiej, i wogóle zachodnioeuropejskiej, wstecz aż do antyku, który tak na Polskę, jak na cały zachód Europy, oddziaływał przez Rzym i jego język. Praca poznawcza w tym kierunku polega z jednej strony na ujawnianiu nawarstwień kulturalnych, zachowanych w języku łacińskim, a drogą zapożyczeń i wpływów również w języku polskim, z drugiej zaś strony na podkreślaniu w treści odpowiednio dobranej lektury takich momentów życia antycznego, które w tej lub innej postaci żyją w kulturze współczesnej. --- ✪ --- Z tego podstawowego założenia wypływają dwa zadania nauki języka łacińskiego w gimnazjum: doprowadzenie do rozumienia tekstów łacińskich i wprowadzenie w kulturę starożytnych Greków i Rzymian. Jednocześnie

z realizacją tych dwu zadań osiąga się dwa inne: przez analizę językową, interpretację i t. d. — formalne wykształcenie umysłu, przez odpowiedni zaś dobór lektury, jej aktualizację i t. p. — cele wychowawcze, zwłaszcza w zakresie wychowania obywatelsko-państwowego. ✪ --- Już w tem krótkiem przedstawieniu zadań nauczania języka łacińskiego zarysowuje się różnica między stanowiskiem tego przedmiotu w nowem gimnazjum i w dotychczasowej szkole humanistycznej. Uczniowie, kończący VI klasę humanistyczną, może wynoszą nieco więcej wykształcenia filologicznego, niż to się uda osiągnąć w 4-letniem gimnazjum: wymiar godzin, przeznaczonych na nauczanie łaciny, jest tam większy (16 godz. w IV—VI kl. humanist. — 14½ godz. w nowem gimnazjum), pozatem mocniej akcentuje się stronę językową nauczania przy obojętnem do pewnego stopnia traktowaniu treści lektury. Natomiast absolwenci nowego gimnazjum, dzięki wyraźnemu podkreśleniu walorów treściowych czytanych utworów (bez zaniedbania wszakże strony językowej), wykształcenia humanistycznego otrzymają niewątpliwie więcej. Język łaciński jest tu integralnym składnikiem humanistycznej podstawy programu. Wreszcie cechą, odróżniającą nowy program od dawnego, jest ściślejszy podział materjału nauczania na klasy, a nawet półrocza, oraz dokładne określenie wyników nauczania w każdej klasie. --- ✪ --- Po raz pierwszy w naszych programach znajdujemy wskazanie, zresztą w formie ogólnej, materjału rzeczowego do przerobienia w poszczególnych klasach. Ma ono na celu: 1) dostarczenie sposobności do poznania znamiennych cech kultury antycznej w jej łączności z polską, 2) wyzyskanie treści lekcyjnej dla celów wychowania, zwłaszcza obywatelsko-państwowego, 3) dostosowanie treści do właściwości psychicznych młodzieży w fazie rozwojowej, na którą przypada gimnazjum. Program określa treść rzeczową dla obu stopni nauczania: niższego (elementarnego) i wyższego (lektury oryginalnych tekstów łacińskich). Czytanki, przeznaczone na kl. I, II i półrocze kl. III, mają zawierać obrazy i opowiadania o życiu rzymskiem w zakresie, dostępnym obserwacji młodzieży rzymskiej w latach, odpowiadających naszej młodzieży gimnazjalnej. Treść tych obrazów i opowiadań stopniowo rozszerza się od najbliższego otoczenia tej młodzieży aż do życia społecznego, politycznego, artystycznego i religijnego Rzymian, z uwzględnieniem pierwiastków kultury greckiej, przyswojonych przez nich, i wysokich wartości obywatelskich, tkwiących w ich życiu społecznem i politycznem. --- ✪ --- Podobnież lektura autorów

łacińskich będzie się odbywać na podstawie wypisów, ułożonych pod kątem widzenia doboru tematów, podyktowanych zainteresowaniami młodzieży, a wartościowych z wyżej wymienionych stanowisk. I jak w kursie elementarnym, zgodnie z rozwojem umysłowym młodzieży, treść rozszerza się stopniowo, tak teraz się pogłębia: wychodząc od życiorysów wybitnych mężów Grecji i Rzymu, przez wykazywanie ich doniosłej roli w przełomowych momentach dziejów narodowych przechodzi stopniowo do samych wypadków i zagadnień, których rozważanie musi oddziaływać wychowawczo dzięki nieprzedawnionej aktualności, jak np.: obrona niepodległości ojczyzny (wojny perskie), znaczenie organizacji państwowej (Rzym w porównaniu z Gallami), zależność polityki od czynników ekonomiczno-społecznych (sprawa pełnomocnictw Pompejusza na podstawie prawa Maniljusza), przenikanie kultur (Grecja—Rzym, Rzym—Gallja) i t. p. Jasnem jest, że przy takiem ujęciu lektury autor schodzi na dalszy plan. Wprawdzie program wymienia zasadniczych autorów na każde półrocze, ale nie ogranicza lektury wyłącznie do nich, owszem, dla uwypuklenia tematów zaleca czerpanie materjału również z innych źródeł łacińskich, oczywiście, z zachowaniem stopniowania trudności językowych.
✪ --- Obok tekstów łacińskich program wprowadza na obu stopniach nauczania ustępy polskie, związane treścią z łacińskiemi, oświetlające lub rozszerzające poruszone tam tematy, lub wreszcie stanowiące swą treścią tło, na którem wypadki, opowiedziane w ustępach łacińskich, wystąpią z większą wyrazistością. Na te partje polskie mogą się składać: przekłady większych tekstów łacińskich i greckich; wyjątki z literatury naukowej polskiej lub obcej w przekładzie polskim, dostępne umysłom młodzieży; *ad hoc* napisane artykuły i t. p. Ustępy polskie w zasadzie mają być zadawane do przeczytania w domu, zawsze jednak powinny być omawiane w klasie w łączności z lekturą łacińską.

II.

✪ --- Materjał gramatyczny jest rozłożony w programie na półrocza. Taki układ poniekąd narzuca się sam przez się wskutek tego, że nauka łaciny zaczyna się od drugiego półrocza klasy I i że jej kurs elementarny trwa jeszcze przez pierwsze półrocze klasy III. Dzięki temu rozkładowi osiąga się bardzo doniosły rezultat, mianowicie ujednostajnienie szybkości przerabiania materjału czytanek we wszystkich gimnazjach. W kursie elementarnym program uwzględnia

z gramatyki tylko zjawiska pospolicie spotykane i z tego nawet materjału część (np. liczebniki, przyimki, t. zw. wyjątki rodzajowe) przerzuca do materjału leksykalnego, bez systematyzowania w postaci osobnych grup zjawisk językowych, odkładając systematyzowanie i uzupełnianie na kl. III i IV. --- ✪ --- Prócz wymienienia materjału nauczania dla każdej klasy znajdujemy wyszczególnienie wyników, jako minimalnej realizacji programu. Materjał rzeczowy nie nastręcza żadnych obaw, interesującą bowiem treść młodzież bez wysiłku sobie przyswaja i zachowuje w pamięci; niemniej program żąda zarówno w poszczególnych klasach, jak w ostatecznym wyniku znajomości przejawów życia antycznego w zakresie, wskazanym przez materjał nauczania, zapewniając tem wykonanie jednego z podstawowych swych zadań — wprowadzenia w kulturę starożytnych Greków i Rzymian. W materjale leksykalnym wymieniono (w przybliżeniu) tylko ilość nowych wyrazów do przyswojenia w każdej klasie, wymagając jednocześnie zapamiętania często spotykanych zwrotów, zawierających ten materjał leksykalny; uwaga na stronie 16 projektu, że dostateczny zasób wyrazów, względnie wyrażeń, jest niezbędnym warunkiem rozumienia tekstu, i że nauczyciel winien zaopiekować się tym działem nauczania od samego początku, w dostatecznym stopniu zaznacza, jaką wagę posiada nabywanie zapasu leksykalnego w procesie przyswajania sobie języka. Mocno podkreślono konieczność stopniowania wymagań co do pamięciowego opanowywania materjału gramatycznego: uważnemu czytelnikowi wiele może tu dać do myślenia terminologja, użyta przy formułowaniu wymagań z zakresu gramatyki w poszczególnych klasach; wyraźnie konstatuje to uwaga na stronie 15, że zupełne utrwalenie pamięciowe form gramatycznych może nastąpić dopiero po pewnym czasie i odpowiedniej ilości ćwiczeń. W ostatecznym wyniku nauczania języka program żąda umiejętności przetłumaczenia łatwego nieznanego tekstu łacińskiego jednego z autorów, czytanych w klasie, oraz elementarnej sprawności w posługiwaniu się słownikiem i podręcznikiem gramatyki. W ten sposób program podkreśla wykonanie pierwszego zadania nauczania języka łacińskiego w gimnazjum — doprowadzenia do rozumienia tekstu łacińskiego. --- ✪ --- Może powstać wątpliwość, czy przerobienie i przyswojenie materjału gramatycznego i leksykalnego oraz wykonanie przewidzianej dla klas III i IV lektury jest możliwe przy wymiarze 14½ godzin, przeznaczonych na naukę języka łacińskiego. Wątpliwość tę mogą rozstrzygnąć doświadczenia i obserwacje, do-

konane w dotychczasowych gimnazjach humanistycznych, w których nauczanie łaciny zaczyna się o jedno półrocze później, niż to przewiduje nowy program. Otóż kurs elementarny łaciny w tych gimnazjach można bez pośpiechu i przeciążenia uczniów przerobić z dobrym skutkiem w ciągu półtora roku, czyli przy $8\frac{1}{2}$ godz. tygodniowo. W nowem gimnazjum na kurs elementarny przeznaczono okres dwuletni, czyli również $8\frac{1}{2}$ godz. tygodniowo, a należy pamiętać, że materjał gramatyczny jest nieco zmniejszony w porównaniu ze stanem dotychczasowym, materjał zaś leksykalny znacznie szczuplejszy. Co do kursu elementarnego wątpliwości więc chyba upadają. Minimum lektury, przewidzianej w klasie III (w drugiem półroczu) wynosi 300 wierszy; ilość godzin w ciągu półrocza — 68 (17 tygodni po 4 godz.). Jeżeli nawet 18 godzin odejdzie na ćwiczenia językowe, pozostanie 50, na jedną lekcję wypadnie zatem 6 wierszy. Ten sam stosunek zachodzi w klesie IV. I tu obawy są płonne. --- ✪ --- Nasuwa się natomiast inna kwestja: czy wobec podania celów nauczania, rozłożenia materjału na klasy i półrocza oraz sprecyzowania wyników nauki, inicjatywa nauczyciela nie będzie zbyt skrępowana? Na stopniu elementarnym jedyna zmiana, którą wprowadza nowy program, polega na uregulowaniu tempa pracy szkolnej; pozatem warunki pracy pozostają te same. I teraz bowiem podręcznik, w którym materjał językowy jest zgóry uszeregowany, krępuje nauczyciela; jednak żaden podręcznik nie wyczerpuje i nie może wyczerpać różnorodnych form ćwiczeń językowych, ustnych czy piśmiennych, i tu jest otwarte pole dla inicjatywy uczącego. Z chwilą rozpoczęcia lektury oryginalnej, t. j. w drugiem półroczu klasy III, nauczyciel otrzymuje ponadto pewną swobodę w wyborze tekstów. Jakakolwiek bowiem będzie forma wypisów dla klas III i IV, czy będą one stanowić jeden tomik, czy szereg zeszytów, niewątpliwie muszą zawierać ilość tekstów, znacznie przewyższającą przeciętne półtoraroczne możliwości, i tu wybór takich lub innych urywków, zgrupowanych około tych czy innych tematów, będzie należał do nauczyciela. Jak wynika ze wzmianki o ćwiczeniach językowych, nauczyciel będzie posiadał dużą swobodę również w stosowaniu metod nauczania. Oczywiście, muszą tu być zachowane pewne granice: metody nauczania poszczególnych nauczycieli nie mogą być w sprzeczności z ogólnym systemem nauczania, np. z zasadą wyrabiania samodzielności pracy i aktywności uczniów, zasadą dostosowywania się do zainteresowań i t. p., prócz tego nauczanie łaciny, jako języka, musi być zgodne ze wskazaniami

językoznawstwa ogólnego. W tych granicach pozostaje jednak jeszcze wiele swobody. Taka jest myśl przewodnia uwag metodycznych, dodanych do programu. Uwagi te nie tworzą systematycznej metodyki; są to najważniejsze wskazania, wywołane niekiedy właściwościami nowego programu, w innych wypadkach często obserwowanemi bolączkami nauczania szkolnego. Od ich genezy i celu zależy niejednokrotnie charakter i sformułowanie. A więc, skoro wynikiem nauczania w klasie IV ma być »elementarna sprawność w posługiwaniu się słownikiem i podręcznikiem gramatyki« (str. 11), to jako odpowiednik tego wymagania zjawia się wskazówka: »nauczyciel będzie przyzwyczajał uczniów do korzystania z podręcznika gramatyki i do umiejętnego wynajdywania w nim spotkanych w tekście szczegółów« (str. 16). Podobnie kategorycznie brzmi uwaga, że »przy wybieraniu słówek i ustalaniu ich znaczenia nauczyciel winien uważać, aby uczniowie kojarzyli ze słowem łacińskiem i jego polskim odpowiednikiem właściwe wyobrażenie«, gdyż to jest zasadniczy postulat dydaktyki języka. Obok tego znajdujemy cały szereg rad, stwierdzających jedynie pożyteczność pewnych zabiegów metodycznych, bez narzucania ich jednak nauczycielowi. --- ✪ --- Zakończeniem uwag do całości programu jest ustęp, zatytułowany: Korelacja z innemi przedmiotami nauczania. Konsekwentnie przeprowadzony postulat korelacji wytworzył o wiele pomyślniejsze, niż dawniej, warunki nauczania języka łacińskiego, z drugiej zaś strony wyzyskał łacinę, jako czynnik kształcenia humanistycznego. Nauczanie języka łacińskiego, rozpoczynające się w drugiem półroczu klasy I, zastaje grunt przygotowany zarówno przez historję, w której nauczaniu jednocześnie z początkami łaciny przystępuje się do dziejów Rzymu, jako też przez język polski, w którego programie rozkład materjału gramatycznego w zupełności odpowiada potrzebom nauczania łaciny. Ze swej strony łacina w całym swym kursie rozszerza zasadniczy materjał historji starożytnej z klasy I, objaśniając przejawy kultury antycznej; uwydatniając zaś odmienny sposób wyrażania myśli w języku polskim i łacińskim, pozwala na robienie spostrzeżeń, dotyczących odrębnych warunków życia i odrębnej psychiki obu narodów, a tem samem przyczynia się do pogłębienia znajomości języka polskiego. Wiele możliwości zestawień, porównań i wyjaśnień otwiera dziedzina związków kulturalnych starożytności z Polską, przyczyniając się w ten sposób do uwydatnienia zasadniczej osi programowej. ——

KAROL DĄBROWSKI

✪ --- W związku z przeniesieniem języków obcych do gimnazjum należy uświadomić sobie fakt, że wiek ucznia, rozpoczynającego naukę języka obcego, ulega przesunięciu, a nauczyciel ma do czynienia w początkach nauczania z uczniem 12—13-letnim. Fakt ten poważnie wpłynąć musiał na reformę dotychczasowych metod pracy, na nowe ujęcie przedmiotu nauczania. W nauczaniu języka obcego młodszy wiek ma bezspornie tę wyższość nad starszym, że posiada większą wrażliwość słuchową, zdolność do naśladowania i lepszą pamięć mechaniczną. Jednakże w nauczaniu szkolnem masowem poważną rolę winny mieć i mają inne jeszcze czynniki, a mianowicie refleksja, świadomy, konsekwentny wysiłek. W dotychczasowej praktyce, w klasach niższych, zbyt prostolinijnie traktowano psychikę dziesięcioletniego ucznia, identyfikując ją z umysłowością dziecka, rozpoczynającego naukę języka ojczystego. Moment świadomej pracy umysłowej, pewnej racjonalizacji pracy, zbyt mało dotąd uwzględniany w nauczaniu, silniej jeszcze zaznaczyć się musi w stosunku do ucznia 12—13-letniego. Podświadome naśladownictwo, o charakterze raczej biernym, zyska gruntowniejszą podstawę w postaci refleksji i samodzielniejszej pracy myślowej. Większy wysiłek w tym wieku potrzebny jest dla pamięciowego przyswojenia sobie materjału, natomiast raz nabyte wiadomości szeregują się w pewnym logicznym porządku oraz utrwalają się lepiej dzięki zrozumieniu ich znaczenia i roli w całokształcie zjawisk pokrewnych lub odmiennych, tem bardziej, gdy wiadomości z języka obcego oparte są o dobrze ugruntowane w szkole powszechnej wiadomości z języka ojczystego. ✪ --- Nowy program przystosowuje wymagania i metody pracy do starszego nieco wieku ucznia, zaś w odpowiedniem rozłożeniu materjału nauczania w szerokiej mierze uwzględnia właściwe danemu wiekowi zainteresowania i zamiłowania. --- ✪ --- Wysiłek nauczyciela o tyle będzie skuteczny, o ile zdoła on wciągnąć do pracy wszystkie władze psychiczne swego ucznia: wyobraźnię, intelekt, pamięć, gdy uzyska uczuciowy pozytywny stosunek do swego przedmiotu, gdy umiejętnie pogodzi czynnik automatyzacji, pracę pamięci ze zdolnością myślenia, kojarzenia, wnioskowania i artystycznego czy moralnego przeżycia u swego ucznia. --- ✪ --- Przez naukę języka obcego, podobnie jak we wszystkich przedmiotach nauczania w szkole, uczeń uczy się myśleć i równocześnie z praktyczną znajomością języka zy-

skuje wiedzę o świecie. Zadaniem neofilologa będzie, według wskazówek programu, zainteresować młodzież również i treścią nauki, zaspokajać ciekawość o nieznanych dotąd krajach, dostarczać młodzieży, w miarę możności, materjału do tworzenia szerszego poglądu na świat. Trudności w wypełnianiu tego zadania są niezaprzeczenie znaczne: elementarna wiedza językowa, zwłaszcza w początkach, hamuje z natury rzeczy twórczy rozpęd w pracy nauczyciela i ucznia. Najciekawszy temat, najpiękniejsze ujęcie zagadnienia, niedostosowane do poziomu wiedzy językowej ucznia, rozbije się o prostą niemożność wypowiedzenia myśli w języku obcym lub jej zrozumienia. Jedynie umiejętne stosowanie właściwych metod pracy, powolne i systematyczne stopniowanie trudności i wymagań ze strony nauczyciela pozwolą przezwyciężyć przeszkody, pogodzić realizację celu praktycznego z celem poznawczym w zakresie kultury. Nauczyciel nie może tracić z oczu tak ważnego celu nauczania, jakim jest praktyczna znajomość języka, ćwiczenie sprawności i poprawności w mowie i piśmie. Poznawanie przejawów obcej kultury nie powinno być nigdy realizowane kosztem korzyści językowych. Cel praktyczny nie może być zepchnięty na plan drugi: materjał nauczania to szereg tematów, na których uczy się języka obcego. Program uszeregował te tematy w taki sposób, by stworzyć w umyśle ucznia pewien obraz obcego środowiska, aby skojarzyć formy obcojęzyczne z pewną treścią, ściśle z niemi związaną. --- ✪ --- Zainteresowanie ucznia, tak bezwzględnie konieczne w nauczaniu, możemy pobudzić nietylko przez samą ideową zawartość tematu omawianego, lecz również przez właściwe podejście do niego, przez sam tok pracy, przez ujmowanie jej jako wysiłek zespołowy całej klasy, wreszcie przez wprowadzenie do nauczania akcji, działania, życia i humoru. Bardzo prosty, napozór błahy temat, może nabrać nieocenionych wartości dydaktycznych i wychowawczych, jeśli wyzwoli u młodzieży inicjatywę, aktywność, przyczyni się do wytworzenia osobistej postawy, dostarczy materjału do przeżycia. W takiem ujęciu rzeczy nowy program różni się znacznie od dawnego. Tam, nietylko w początkach nauczania, lecz przez cały czas nauki w szkole, opis przeważał nad akcją, przedmiot nad czynnością, zjawisko świata zewnętrznego nad człowiekiem-podmiotem. Obecnie czasownik uzyskał równouprawnienie z rzeczownikiem; czynność działającego podmiotu ma być nietylko środkiem dydaktycznym, stosowaniem poglądu w nauce początków języka, lecz odmiennem ujęciem wartości mowy, jako wyrażającej przedewszystkiem

 działanie i przeżycie człowieka. Nie rzecz sama jest sprawą podstawową, lecz żywa rzeczywistość, nie nazwa przedmiotu, lecz konkretny do niego stosunek działającej jednostki, kojarzenie wiadomości z przeżyciem. Z tego względu możnaby określić dawny program jako statyczny, nowy zaś — jako dynamiczny. Stąd też w nowym programie dawny termin »nauka o rzeczach« jest wykreślony, zastępuje go w materjale nauczania termin »materjał rzeczowy«, co pozwoli uniknąć błędnej interpretacji. --- ✪ --- Tak więc człowiek staje się w nowym programie ośrodkiem zainteresowania, człowiek pojęty przedewszystkiem jako sam uczeń, działający, myślący i przeżywający, następnie jako przedmiot studjów i cel poznania: człowiek obcy, na tle swego społeczeństwa, swego kraju, życia codziennego. Dawne ujęcie materjału nauczania opisowo-przedmiotowe na stopniu niższym, opisowo-geograficzne na stopniu średnim ulega przeobrażeniu: nie szkoła, mury szkolne, lecz życie szkolne; nie rzemiosło, lecz rzemieślnik; nie miasto, lecz życie w mieście; nie kraj, lecz człowiek w swym kraju, na tle krajobrazu. Będzie to człowiek uchwycony w momencie ruchu, działania, twórczości. Ów charakter antropocentryczny nauczania w naturalnej konsekwencji pociąga za sobą realizację innych ważnych zagadnień: uwspółcześnienie nauczania przez rozszerzenie tematów na różnorodne dziedziny życia. Na tle materjału, zestawionego pod kątem widzenia r z e c z y w i s t o ś c i w s p ó ł c z e s n e j, uczeń poznaje nowego człowieka, jego zwyczaje i zamiłowania, stosunek do pracy, pewne jego charakterystyczne cechy i stwierdza istnienie, poza odrębnościami każdego narodu, pewnych cech wspólnych wszystkim ludziom. --- ✪ --- Tak pojęte nauczanie dąży do zaznajomienia ucznia z szeregiem zjawisk życia współczesnego. Czteroletni okres nauki w gimnazjum nie pozwoli na pogłębienie i wyczerpanie zagadnień, lecz wystarczy, by wytyczyć w świadomości ucznia pewne kierunki orjentacyjne. W późniejszem życiu praktycznem, przy lekturze książki obcej czy gazety, w zetknięciu z cudzoziemcem lub zjawiskiem dnia bieżącego będzie mogła młodzież oprzeć się na wiadomościach zdobytych w gimnazjum, ażeby daną sprawę właściwiej zrozumieć i wyznaczyć jej miejsce w splocie wydarzeń. T. zw. kulturoznawstwo w nauczaniu języka obcego polega na umiejętnem wyzyskiwaniu każdego motywu, każdej nadającej się sposobności, ażeby zbliżyć młodzież do obcego środowiska, dać wniknąć w pewne cechy psychiczne danego społeczeństwa i jego przedstawicieli, ludzi powszednich i wybitnych, w których duch da-

nego narodu się wypowiada. --- ✪ --- Zarówno względy dydaktycznej jak i psychologicznej natury podyktowały zmianę zasadniczą w stosunku do dotychczasowego programu: już w początkach nauczania stopniowo wprowadza się ucznia w obce środowisko, ilustrując dostępne na tym stopniu przejawy życia obcego narodu, począwszy od spraw najprostszych życia codziennego w rodzinie, szkole, na wsi i w mieście. Wczesne wprowadzenie w obce środowisko odpowiada zainteresowaniom ucznia I klasy dla egzotycznego pierwiastka, dla nieznanych form życia, a równocześnie pozwala wiązać pojęcia i wyobrażenia bezpośrednio z obcą mową, kojarzyć nową formę z nową treścią, co w znacznej mierze ułatwia pracę pamięci, skoro treść nowa zwraca szczególną uwagę ucznia i zaciekawia swym odrębnym charakterem. W ten sposób realizuje się naczelna zasada metody bezpośredniej: ścisłe kojarzenie obrazu, wyobrażenia, przeżycia z wyrazem obcojęzycznym. --- ✪ --- Program wychodzi z założenia, że język obcy, narówni z innemi przedmiotami, wyzyskać musi p i e r w i a s t k i w y c h o w a w c z e, przyczyniać się do kształtowania charakteru. Sam materjał nauczania, t. j. tematy, na których uczy się języka, zawiera wartości pierwszorzędne, uczy bowiem o człowieku obcym, uczy patrzeć na świat inny, znajdować w nim analogję z bliskiem, własnem otoczeniem, dostrzegać i obserwować różnice. Tą drogą kształci się u młodzieży uczucie ludzkiej życzliwości, zdolność rozumienia obcej psychiki, szacunek dla pracy ludzkiej i myśli, wyrabia się również zdrowy krytycyzm. Moment wychowawczy nie może w żadnym razie mieć cech naiwnego moralizatorstwa, nie należy polecać młodzieży formułowanie zbyt pośpiesznie czynionych wniosków, powierzchownych sądów o rzeczach i ludziach. Przez ustawiczne porównywanie i wartościowanie może popaść nauczanie w groźne niebezpieczeństwa: z jednej strony upoważniać do szkodliwego szowinistycznego ujmowania rzeczywistości polskiej, z drugiej— do gloryfikacji i przeceniania wartości obcych na niekorzyść własnych. Tylko taktowne ujmowanie zagadnień, umiejętne kierowanie pracą młodzieży, a przedewszystkiem czujna troska o bogacenie i pogłębianie świadomości przyszłego polskiego obywatela, o kształcenie pełnego człowieka, zapewnią wysoki poziom nauczania. Dodatnie cechy obcego narodu, zarówno jak i ujemne, znajdą w interpretacji nauczyciela objektywne oświetlenie i stworzą w umyśle ucznia obraz rzeczywisty. Młodzież musi poznawać nietylko, co dzieli narody, lecz i to, co je łączy, wyrabiać w sobie wolę doskonalenia się i twórczego

 udziału w wyścigu pracy na terenie światowym. --- ✪ --- Każde środowisko, omawiane na lekcjach języka obcego: szkoła, rodzina, wieś, miasto i t. p., wysuwa szereg zagadnień natury ogólnej, jak: koleżeństwo, przyjaźń, miłość rodziny, ziemi ojczystej, miłość bliźniego, zamiłowanie zawodu, których wartości wychowawczych nie potrzeba na tem miejscu uzasadniać. Sposób podsunięcia takiego czy innego oświetlenia wydarzenia, lektury, tematu rozmowy zadecyduje o powodzeniu wysiłku wychowawczego. Dlatego i tu aktualizacja nauczania, kontakt stały z życiem młodzieży, jej zainteresowaniami i przeżyciami jest koniecznym warunkiem pracy wychowawczej. --- ✪ --- Mając do czynienia na poziomie gimnazjum z uczniem 12—16-letnim, nauczyciel, zgodnie ze wskazówkami programu, przysposobi go do s a m o d z i e l n e j pracy, wskaże mu racjonalne metody pracy: nauczy go przedewszystkiem umiejętnego posługiwania się podręcznikiem, słownikiem, wydawnictwem encyklopedycznem, da mu wskazówki, jak należy pracować w domu i w szkole i wyjaśni mu cel podejmowanej pracy ustnej czy piśmiennej przez właściwe i jasne sformułowanie zagadnienia, pytania. Świadomy wysiłek ucznia w szkole pozwoli mu, po ukończeniu gimnazjum, kontynuować studja nad językiem obcym i racjonalnie zorganizować samouctwo. Z kwestją celowości wykonywanej pracy wiąże się inna sprawa: konieczność zdania sobie sprawy w pewnych etapach pracy z osiągniętych sprawności i wyników pracy. I tak np. zagadnienia gramatyczne, ujęte jako wynik nabytego doświadczenia i obserwacyj poczynionych, winny być szeregowane i uświadamiane wcześniej w stosunku do 12—13-letniego ucznia, niż to dotychczas było praktykowane. W tym wieku wyraźnie zaznacza się w psychice młodzieży potrzeba szeregowania i porządkowania w pewną systematyczną całość poszczególnych, rozproszonych fragmentów. Uświadamianie i wyjaśnianie zjawisk językowych przyśpieszy proces asymilacyjny, wprowadzając ład i pewien system logiczny do obfitego materjału i stale narastających wiadomości. ✪ --- Czynnik celowości objawia się w pracy ucznia wtedy, gdy podjęta praca ustna czy piśmienna jest środkiem do wyrażania pewnej treści. Wszystkiemi dostępnemi środkami winien nauczyciel dążyć do wzbudzenia w uczniu chęci mówienia i pisania, podsuwając tematy tak sformułowane i o takiej zawartości treściowej, aby mogła wywołać żywy oddźwięk, potrzebę wypowiedzenia się. W takich warunkach wykonywana praca wykaże stokroć lepsze wyniki, niż praca podjęta w atmosferze nudy i przymusu. --- ✪ --- Ponieważ czynne

władanie językiem obcym jest celem nauczania, uczniowie zdobędą sprawność jedynie drogą bezpośrednią, drogą ciągłego posługiwania się nim, ćwiczenia słownictwa i wymowy przez aktywny udział w pracy całej klasy, przez żywe zainteresowanie się treścią omawianego zagadnienia. Stałe stosowanie metody bezpośredniej jest warunkiem koniecznym dobrych rezultatów pracy, jej powodzenie w klasie jest zkolei zależne od stopnia zainteresowania uczniów, od właściwego podejścia uczącego i młodzieży do materjału nauczania. ✪ --- Na lekcjach języka obcego niepodobna wyczerpać, choć w przybliżeniu, zagadnień czy tematów, wymienionych w materjale nauczania; nauczyciel obcego języka nieraz oprze się na materjale przygotowanym z innych przedmiotów (polski, historja, geografja i t. p.), uzupełni go z punktu widzenia swego przedmiotu, starając się zebrać go w pewną całość i zilustrować. *Korelacja* z innemi przedmiotami rozszerzy widnokrąg myślenia, uprzytomni uczniom, że nauka języka to środek do poznawania i lepszego rozumienia obcego świata. ✪ --- Powyżej omawiane podstawowe postulaty programu języków obcych znajdują swój konsekwentny wyraz w *rozkładzie materjału* na poszczególne klasy: rozdziały zatytułowane »Ćwiczenia«, »Wyniki«, »Uwagi« uzupełniają i oświetlają właściwy materjał nauczania, podzielony na materjał rzeczowy i materjał gramatyczny. Z wyjątkiem klasy I materjał nauczania jest odrębnie sformułowany dla trzech języków — angielskiego, francuskiego i niemieckiego. W pierwszym roku nauki pierwiastki kulturoznawcze stanowią zaledwie drobne przyczynki do poznania obcego środowiska i nie dostarczają bogatszego materjału dla zasadniczego zróżnicowania według języków. Natomiast w dalszych klasach materjał ułożony jest pod kątem widzenia danego obcego środowiska, wybrane więc zostały tematy plastycznie, ale w sposób dostępny, charakteryzujące życie obcego narodu. Wszystkie trzy języki, mimo różnic, posiadają te same główne ośrodki zainteresowania na każdą klasę: w klasie I — jednostka na tle rodzinnem, szkolnem, koleżeńskiem, na tle najbliższego otoczenia; w klasie II — jednostka na tle pracy; w klasie III — człowiek i jego kraj; w klasie IV — człowiek i społeczeństwo. Na tle tych tematów, ujętych w formie barwnych opowiadań, anegdot, obrazków, opisów, występuje Anglik, Francuz czy Niemiec, zarysowują się cechy ich charakteru, zamiłowania i zwyczaje. --- ✪ --- Przy układzie materjału gramatycznego wprowadzona została nowa kategorja: niektóre elementy gramatyczne będą traktowane wyłącznie leksykalnie

 na danym stopniu, aby w następnych latach wejść do materjału ściśle gramatycznego. Program stoi na stanowisku uczenia gramatyki normatywnej, jako środka dla celu wyłącznie praktycznego; w obszernych uwagach do programu, w uwagach na poszczególne klasy daje wyraźne wskazówki metodyczne, jak należy pojmować nauczanie gramatyki w gimnazjum. Drogą indukcji, w oparciu o doświadczenie i obserwacje, uczeń dochodzi do szeregowania i uświadamiania zjawisk gramatycznych, do ustalania ich w pamięci w formie paradygmatów, do podświadomego wreszcie, na stałem ćwiczeniu wyrobionego poczucia poprawności językowej. --- ✪ --- Rozdział p. t. »Ćwiczenia« omawia już nie rodzaj tematów, treść nauczania, lecz sprawności w efektywnem władaniu językiem, obowiązujące na danym stopniu nauki. Na plan pierwszy wysuwają się, rzecz prosta, ćwiczenia w mówieniu, jako podstawowa forma nauczania, od najprostszych odpowiedzi na pytania do swobodniejszej rozmowy z nauczycielem i kolegami. W lekturze rozróżnia się właściwą umiejętność czytania od czytelnictwa: od klasy III począwszy obowiązuje, poza podręcznikiem, lektura kilku odpowiednich utworów. Wreszcie »Ćwiczenia piśmienne« uwzględniają różnorodne formy wypowiedzi, które nauczyciel winien stosować celem urozmaicenia pracy, tak ze względu na płynące stąd korzyści językowe, jak i na konieczne pobudzenie zainteresowania młodzieży coraz to nowym sposobem ujmowania tematów. ✪ --- W ćwiczeniach ustnych i piśmiennych czynnik automatyzacji, konieczny w nauce języka, musi iść w parze z czynnikiem indywidualizacji pracy i samodzielności. Dlatego też stosunkowo wcześnie wysuwają się na plan pierwszy takie formy ćwiczeń, jak: dialog, dramatyzacja, obserwacje i przeżycia, obrazki i sceny z życia. Gdzie tylko można, wszędzie pierwiastek interpretacji własnej, choćby w elementarnej formie, przyczyni się do wzmożenia pracy myślowej, do usprawnienia, wyćwiczenia praktycznej znajomości języka obcego. ✪ --- Program nowy uznaje w nauczaniu języka obcego wartość ćwiczenia pamięci i kładzie nacisk w »Ćwiczeniach« i »Wynikach« na obowiązkowe opanowanie pamięciowe urywków pisanych wierszem lub prozą. W rozdziałach zatytułowanych »Wyniki« program zakreśla minimum wiedzy, którą każdy uczeń wynieść powinien z danej klasy. Ograniczenie materjału leksykalnego przez określenie ilości wyrazów czynnego słownictwa, obowiązującego na każdy rok (600 + 400 + 400 + 400), pozwoli nauczycielowi stale ćwiczyć i powtarzać stopniowo narastające słownictwo, zawierające niezbędne elementy mowy

potocznej; w ten sposób stworzy się żelazny kapitał leksykalny dobrze opanowany pamięciowo i w praktyce usprawniony, a do praktycznych potrzeb życia przystosowany. --- ✪ --- Reasumując powyższe wywody, słusznem będzie stwierdzić, że zmiany, które wnosi nowy program do nauczania języków obcych, są liczne i sięgają wgłąb zagadnienia. Wynikają one nietylko z różnicy ilości lat przeznaczonych do nauki języka oraz różnicy wieku ucznia w porównaniu z dotychczasowym stanem rzeczy, lecz i z odmiennego punktu wyjścia. Program chce oprzeć nauczanie nie na teoretycznie przemyślanej wiedzy, którą uczeń winien przyswoić, lecz przedewszystkiem na znajomości potrzeb, zainteresowań i zamiłowań młodzieży; chce wypełnić życiem i twórczą inicjatywą kostniejące w praktyce szkolnej metody pracy, dając pole do rozwinięcia wyobraźni indywidualnym uzdolnieniom tak nauczyciela jak i ucznia. Zaleca, jak w dotychczasowym programie, stosowanie metody bezpośredniej, lecz interpretuje ją zgodnie z doświadczeniami ostatniej doby w duchu żywej twórczości. Poleca wreszcie nauczycielowi języka obcego wyzyskać materjał nauczania, by kształcić w uczniu człowieka i obywatela, pamiętając równocześnie w pracy swej tak o potrzebach życia praktycznego, jak i o wartościach moralnych wyższego rzędu. ——————— HALINA NIEMIEWSKA

HISTORJA

✪ --- Zasady, na których zbudowany został program historji dla gimnazjum, wynikają bezpośrednio z nadrzędnego zadania nowej szkoły polskiej, jakiem jest wychowanie świadomego swych obowiązków i twórczego obywatela państwa polskiego. --- ✪ --- Realizacji tego naczelnego celu szkoły ma służyć każdy przedmiot nauczania w gimnazjum, obowiązek ten ciąży również na historji. Uświadomienie sobie należyte tego momentu ma decydujące znaczenie zarówno dla właściwego rozumienia samego programu, jak i dla jego realizacji w praktyce szkolnej. --- ✪ --- Jeśli zatem historja ma wespół z innemi przedmiotami przyczyniać się do przygotowania młodzieży do czynnego udziału w życiu zorganizowanego w ramach państwowych społeczeństwa przez poznawanie przeszłości, nie może być na terenie gimnazjum celem dla siebie, lecz winna być raczej podstawą do zrozumienia dzisiejszego życia polskiego; nie chodzi przytem wyłącznie o czysto intelektualne poznawanie, lecz w równym stopniu także o rozbudzenie uczuć i na-

 stawienie woli wychowanka w kierunku aktywnego życia obywatelskiego w służbie i dla dobra państwa. --- ✪ --- To wyraźne przesunięcie akcentu na zrozumienie współczesnego życia polskiego wywarło wpływ przedewszystkiem na konstrukcję programu i rozkład materjału. Okresy historyczne, bliższe teraźniejszości, muszą być potraktowane szerzej i głębiej, aniżeli dawniejsze, które w mniejszym stopniu przyczyniają się do rozumienia teraźniejszości. Już sam rozwój umysłowy młodzieży sprzyja realizacji tej zasady, skoro przy chronologicznym układzie materjału czasy nowsze przypadają na wyższe klasy. Program wykorzystuje ten moment w możliwie silnym stopniu przez zwiększenie rozpiętości ram chronologicznych w niższych klasach dla okresów dawniejszych i zacieśnienia jej w klasach wyższych dla czasów nowszych. --- ✪ --- W ten sposób klasa I obejmuje tysiące lat dziejów starożytnych i średniowiecze do ukazania się Polski na widowni dziejowej. Klasa II obejmuje dzieje średniowieczne i nowożytne do końca XVII w. (około 700 lat). Materjał klasy III stanowią dzieje XVIII, XIX i początek XX wieku do wybuchu wojny światowej (około 200 lat). Wreszcie w klasie IV zapoznaje się młodzież z historją ostatnich 20 lat, przyczem materjał ten z każdym rokiem będzie narastać, ponieważ ma być doprowadzony do chwili bieżącej. Przy tym samym w zasadzie wymiarze godzin na naukę historji w każdej klasie uzyskuje się w ten sposób możność odmiennego traktowania materjału na każdym stopniu. --- ✪ --- Przygotowanie podstaw do rozumienia dzisiejszego życia polskiego wymaga wszechstronności poznania historycznego w całokształcie życia minionych wieków. Obok zatem dziejów politycznych winny być w nauczaniu uwzględnione w równej mierze dziedziny życia społeczno-gospodarczego i kulturalnego. Z zasadniczego celu nauczania historji w gimnazjum wynika również, że głównym tematem nauczania są dzieje Polski. Program uwzględnia także ważniejsze wydarzenia powszechno-dziejowe, które bądź wiążą się z dziejami Polski, bądź mają głębsze znaczenie dla ludzkości i w ten sposób materjał zaczerpnięty z historji powszechnej prowadzi także i może być wykorzystany do lepszego zrozumienia współczesnego życia polskiego. Zakres materjału i sposób czerpania z dziejów powszechnych ma swoją wewnętrzną konstrukcję. Chronologiczny układ materjału powoduje, że klasa I w całości poświęcona jest dziejom powszechnym (starożytnym i średniowiecznym); w obszernym materjale dokonano jednak wy-

boru z punktu widzenia potrzebnej przyszłemu obywatelowi wiedzy przedewszystkiem w zakresie poznania stosunku obywatela do państwa, ustroju, warunków życia społecznego i gospodarczego, oraz kultury. Od klasy II rozpoczyna się poznawanie dziejów Polski we wszystkich dziedzinach życia historycznego. Szerokość ram chronologicznych powoduje, że dzieje powszechne nie mogą tu wystąpić w równorzędnem nasileniu, uwzględnione natomiast zostały fragmentarycznie w najistotniejszych momentach, z których jedne będą potraktowane zwięźlej tylko dla celów konstrukcji dydaktycznej, inne natomiast szerzej z silniejszem ich zaakcentowaniem ze względu na ich ściślejszy związek ze współczesnem życiem Polski. W klasie III dzieje powszechne będą traktowane bardziej równorzędnie z dziejami Polski, co jest umożliwione przez zacieśnienie ram chronologicznych, a uzasadnione jest całkowicie treścią epoki dziejowej, przypadającej na tę klasę (upadek państwowości polskiej). W klasie IV dzieje Polski wystąpią w ścisłem powiązaniu z dziejami świata i na szerokiem tle współczesnych zagadnień światowych — politycznych, gospodarczych i kulturalnych. --- ✪ --- W doborze materjału, — zarówno w tematach programu, jak też w ich realizacji w szkole, — decydujące są dwa zasadnicze kryterja. Przedewszystkiem ilość materjału musi być tak dostosowana do rozporządzalnego czasu, ażeby niebezpieczeństwo werbalizmu w nauczaniu historji zostało całkowicie usunięte. Wskutek tego trzeba niejednokrotnie (całkowicie w klasie I, częściowo w klasie II) zrezygnować z systematycznej ciągłości historycznej i dokonać starannej selekcji tematów oraz treści, którą poszczególne tematy mają być wypełnione. O tem zaś, co z ogromnego zasobu historycznego ma być wybrane, decyduje, poza wartościami ogólnokształcącemi i wychowawczemi, przedewszystkiem zadanie szkoły i nauczania historji, to jest przygotowanie obywatela rozumiejącego współczesną mu rzeczywistość polską i ustosunkowującego się czynnie i twórczo do tej rzeczywistości. Tak np. w kl. I w temacie: »Związek morski Aten« należy uwzględnić znaczenie morza dla państwa i następstwa celowej polityki morskiej. Przy stałem i konsekwentnem przestrzeganiu powyższej zasady nie należy jednak zapominać, że w celach nauczania historji program łączy wychowywanie obywatela z wychowaniem człowieka i podkreśla poszanowanie dla prac ludzkości i kształcenie uczuć humanitarnych. --- ✪ --- Rozkład materjału między poszczególne

 klasy, oraz różny poziom umysłowy młodzieży wymaga ustopniowania sposobu ujmowania i metodycznego traktowania materjału w poszczególnych klasach. Konstrukcja programu historji w szkole powszechnej wymaga stworzenia w kl. I metodycznego przejścia od epizodycznego i obrazowego ujmowania materjału na drugim szczeblu szkoły powszechnej do »gimnazjalnego« poziomu. --- ✪ --- W tym celu program nie daje jeszcze systematycznej ciągłej historji państw starożytnych, zachowuje też obrazowe ujmowanie materjału. Poziom jednak klasy I jest wyższy o stopień od poziomu szkoły powszechnej przez to, że w miejsce epizodów, przedstawiających poszczególne fakty, wprowadza przekroje poprzeczne, odtwarzające całokształt życia w danej epoce historycznej. Chronologiczna odległość tych przekrojów zmniejsza się ku końcowi kursu, stanowiąc przejście do ciągłości historycznej. Obraz w klasie I różni się tem od obrazu w szkole powszechnej, że jest bardziej złożony. Wymaga on jednak również barwności i plastyczności przedstawienia. --- ✪ --- Do ciągłości historycznej doprowadza program stopniowo dopiero w kl. II, tylko w zakresie dziejów polskich, a w kl. III już i dziejów powszechnych. Obraz, jako metodyczne ujęcie, znika, przedstawienie wydarzeń historycznych wymaga jednak w dalszym ciągu barwności i plastyczności, przyczem uczeń dowiaduje się nietylko jak to było, ale także i dlaczego. W kl. II jednak poprzestajemy jeszcze na związkach pragmatycznych, przedstawieniu raczej motywów i pobudek działania, wnikanie zaś w związki przyczynowe wydarzeń wprowadzamy stopniowo, dochodząc pod koniec kl. III i w kl. IV nawet do łatwiejszych powiązań genetycznych i zagadnień we właściwem tego słowa znaczeniu. W ten sposób stopniowości w rozkładzie materjału odpowiada stopniowanie trudności dla ucznia. M.

GEOGRAFJA

✪ --- Podobnie jak każdy przedmiot nauczania, tak i geografja, realizuje zasadniczą ideę przewodnią programu, którą jest Polska i jej kultura. Kwestja ta nie nasuwa wątpliwości, gdy chodzi o geografję Polski, a więc o realizację programu w kl. I i IV. Tem silniejszego jednak podkreślenia wymaga ta zasada w realizacji programu kl. II i III, gdzie materjałem nauczania jest geografja Europy i świata. --- ✪ --- Uczeń, wstępując do gimnazjum, rozpo-

czyna naukę geografji od własnego środowiska w szerszem tego słowa znaczeniu, to jest od Polski. W kl. II rozszerza się krąg jego poznania poprzez kraje sąsiadujące z Polską (Niemcy, Czechosłowacja, Rumunja, Z. S. R. R., kraje nadbałtyckie) na całą Europę. Zasada podkreślona na wstępie wymaga wysunięcia w programie i postawienia na pierwszym planie tych państw, w granicach których mieszka w większych skupieniach ludność polska, a dalej tych, które utrzymują bardziej ożywione bezpośrednie stosunki gospodarczo-polityczne z Polską. Dla całości Europy musi program uwzględniać chociażby w mniejszym stopniu i te państwa, których stosunki z Polską mniej są ożywione. Poznawanie jednakże charakterystycznych przejawów życia człowieka, w związku z warunkami naturalnemi danego kraju, umożliwia porównywanie go z Polską i ukazuje uczniowi możliwości lepszego wykorzystania zasobów naturalnych własnego jego kraju. --- ✪ --- W kl. III poznaje uczeń części świata pozaeuropejskie, przyczem występują zasadniczo te same momenty wiązania nabywanych wiadomości o świecie z Polską i jej życiem. --- ✪ --- Poznawszy szeroki świat, wraca uczeń w kl. IV znowu do własnego kraju, ażeby, zgodnie z całością programu tej klasy, zużytkować niejako nabyte wiadomości na własnym terenie. Poznaje więc jeszcze raz systematycznie warunki naturalne Polski i sposób ich wykorzystania w *życiu gospodarczem*, rozporządzając w tym zakresie dużym materjałem porównawczym. ✪ --- Przy takiem założeniu programu geografja ogólna nie może stanowić osobnego kursu, lecz musi być rozłożona na poszczególne klasy. Stopniowego narastania wiadomości z geografji ogólnej wymaga też wzgląd na rozwój umysłowy uczniów oraz korelacja z innemi przedmiotami. W poszczególnych klasach również wiadomości z geografji ogólnej nie stanowią w zasadzie wydzielonych całości, wiążąc się z materjałem nauczania geografji szczegółowej, nie są więc traktowane abstrakcyjnie, lecz konkretnie i stopniowo wprowadzane. Tak np. zjawiska klimatyczne poznaje uczeń konkretnie w geografji Polski, oraz niektórych krajów europejskich i dopiero w klasie III następuje ogólne omówienie zjawisk klimatycznych, zilustrowane następnie konkretnemi przykładami i zastosowaniami w geografji poszczególnych krajów pozaeuropejskich. ✪ --- W geografji szczegółowej poza ogólnym przeglądem poszczególnych części świata, nie traktowanem zbyt szeroko, a raczej zmierzającem tylko do zorjentowania ucznia w późniejszym szcze-

 gółowym przeglądzie, unika program schematycznego, czy encyklopedycznego ujmowania, natomiast zmierza do wydobycia w interesujący sposób najbardziej dominujących cech danej krainy. Uczeń powinien poznać przedewszystkiem krajobraz w jego najbardziej charakterystycznych formach, szczególny nacisk jednak położyć należy na zjawiska antropogeograficzne, a zwłaszcza gospodarcze. Zagadnienia fizjograficzne powinny występować tylko w związku z ich wpływem na człowieka i jego życie, mianowicie jako uzasadnienie i wytłumaczenie stosunków ludzkich. --- ✪ --- W nauczaniu geografji należy unikać bezwzględnie wszelkiego werbalizmu. Przedstawianie zatem materjałów i przyswajanie wiadomości musi się odbywać w sposób możliwie barwny, plastyczny i konkretny tak, jakby uczeń poznawał kraj, odbywając po nim podróż. Punktem wyjścia zatem w metodycznem ujmowaniu materjału powinna być w zasadzie obserwacja ucznia, najbardziej pożądana, jako bezpośrednia w terenie na wycieczce. Wprawdzie zasiąg poznania ucznia przez wycieczkę jest dość ograniczony, wdraża go ona jednak do obserwowania w terenie, ujmowania zespołu zjawisk krajobrazu i przejawów życia. Bezpośrednią obserwację w terenie zastępować musi obserwacja pośrednia, którą można i należy stosować w jak najszerszej mierze. Z tego względu bardzo przemyślane musi być stosowanie mapy, której czytanie zastąpi poniekąd bezpośrednią obserwację w terenie, o ile doprowadzi się ucznia do takiego opanowania symboliki mapy, że uczeń będzie dostrzegał w niej bogatą treść rzeczywistości. --- ✪ --- Ważną rolę odegrają tutaj odpowiednie ćwiczenia w czytaniu mapy, ćwiczenia na konturach, wreszcie ćwiczenia terenoznawcze. Należy tu jednak uczynić zasadnicze zastrzeżenie; wszystkie ćwiczenia winny być bezwzględnie wykonywane tylko na lekcjach szkolnych pod kierunkiem nauczyciela, niedopuszczalne zaś jest zadawanie ćwiczeń do domu, ani też zadawanie przerysowywania w domu ćwiczeń zrobionych w szkole, lub wykańczania w domu ćwiczeń rozpoczętych na lekcji szkolnej. W prowadzeniu ćwiczeń należy pilnie zwracać uwagę na ich właściwy cel, a nie zmierzać do osiągnięcia zbędnej precyzji w ich wykonaniu. --- ✪ --- Walnym środkiem do zastąpienia bezpośrednich obserwacyj ucznia są odpowiednie obrazy filmowe, które znakomicie przyczyniają się do wywołania w umyśle ucznia właściwych obrazów odleglejszych krain oraz do prostowania fałszywych pojęć, powstałych na podstawie zasłyszanych lub przeczytanych opisów.

Obok filmów należy w tym samym celu stosować wyświetlanie obrazów przez epidjaskop, pokazywanie ilustracyj i obrazów ściennych oraz wszelkiego rodzaju odpowiednich zbiorów. Uzupełnienie tych wszystkich środków stanowić winna lektura odpowiednich książek podróżniczych i geograficznych, których poczytność i pożyteczność zależeć będzie od stopnia zainteresowania, jakie dla danego tematu zdoła wzbudzić nauczyciel w uczniu. --- ✪ --- Zadanie nauczania geografji w gimnazjum nie polega jednak tylko na wzbudzeniu intelektualnego zainteresowania i przyswojeniu wiadomości o ziemi, lecz również na wytworzeniu w uczniu takiego nastawienia uczucia i woli, któreby kazało młodzieży kierować cały wysiłek swego życia ku utrwaleniu i rozwijaniu materjalnej i duchowej kultury Polski. Uczeń, poznając najpierw warunki i życie własnego kraju, będzie stale miał możność porównania ich z warunkami i wykorzystaniem ich dla życia przez inne narody, przyczem nauczyciel, podkreślając wartość dorobku materjalnego i duchowego własnego kraju, nie będzie zamykać mu oczu na braki i niedociągnięcia, budząc w nim równocześnie gorliwą wolę do ich wyrównania. M.

BIOLOGJA

I.

✪ --- W nowem gimnazjum nauka biologji zajmuje inne stanowisko, niż dotychczas, zaczyna się ona bowiem już w klasie I, a kończy w IV, z roczną przerwą w klasie III. Inny też jest zakres tej nauki, gdyż na każdą klasę przypada jej jeden wyodrębniony dział, więc: zoologja na klasę I, botanika na II, a nauka o człowieku na klasę IV, gdy w dawnem gimnazjum, np. w typie matematyczno-przyrodniczym, botanika przeciągała się z klasy 4[1] na część klasy 5, a zoologja, zaczęta w klasie 5, kończyła się dopiero w 6, której drugie półrocze było przeznaczone na naukę o człowieku. W gimnazjach klasycznych i humanistycznych nauki te nie występowały jako wyodrębnione przedmioty. --- ✪ --- Nietyle podział materjału naukowego na trzy przedmioty, ile różnice wieku młodzieży klasy I i II a IV, a nadewszystko nowe zadania wychowawcze przyszłej szkoły wpływają na

[1] Dla uniknięcia nieporozumień oznaczam arabskiemi cyframi klasy dawnego gimnazjum, a rzymskiemi — nowego.

 inne ujęcie całego przedmiotu biologji. --- ✪ --- Gdy dawniej postawiono sobie krótki w formie, a obszerny w treści cel: »przyswojenie pojęcia o życiu ustroju«, dziś nowe gimnazjum stawia go w formie bardziej sprecyzowanej: zaznajomić z życiem i budową zwierząt i roślin oraz z budową i czynnościami ciała człowieka. Cele formalnego kształcenia, obszernie potraktowane w dawnym programie, w nowym ujęto krótko. Pozatem wysunięte są nowe cele, mające charakter wychowawczy, a mianowicie: zainteresowanie sprawami gospodarczemi na tle znajomości świata zwierząt i roślin, zbliżenie do przyrody, wzbudzenie poszanowania życia, umiłowania przyrody ojczystej i zaprawianie do akcji jej ochrony, opanowanie zasad i przepisów higjeny oraz wdrożenie do postępowania higjenicznego.

II.

✪ --- Program ustala układ materjału. W zoologji przyjmuje on porządek zstępujący dla typów zwierząt bezkręgowych i osobno w typie kręgowców. Jest to t. zw. porządek mieszany. W botanice utrzymany jest porządek wstępujący, z nieznacznemi odstępstwami w obrębie roślin nasiennych. --- ✪ --- Materjał nauczania jest wyraźnie określony. Program wskazuje konkretne typy, gromady, a nawet niektóre poszczególne zwierzęta i rośliny lub ich grupy (np. pszczoła, jedwabnik, owady-szkodniki, pleśń, drożdże, drzewa owocowe); wskazuje również określone zjawiska (np. zapylanie, instynkty), zagadnienia gospodarcze (np. chów ssaków w Polsce, znaczenie gospodarcze lasu) i ochronę przyrody (np. ochrona ptaków, ryb, lasu). Materjał dla klasy IV jest również sprecyzowany, a nadto treścią swą narzuca poniekąd ujęcie nauki o człowieku ze stanowiska biologji (np. porównanie odżywiania się człowieka, zwierząt i roślin) oraz ze stanowiska higjeny (np. normy i higjena odżywiania, gruźlica). ✪ --- W różnych miejscach program omawia zakres i sposób opracowania wiadomości z fizjologji, anatomji, histologji i systematyki. ✪ --- Za podstawę nauczania bierze się konkretne przykłady z życia istot otaczającej młodzież przyrody. Na obraz życia składają się uporządkowane wiadomości, barwnie przedstawiające przebieg życia (tryb) danego zwierzęcia na tle właściwego środowiska, np. od wiosny do zimy (świstak) lub od rozwoju z jaja aż do śmierci (motyle). Dla każdego organizmu wysunie się najtypowsze zjawisko z jego życia, musi się ono też stać punktem wyjścia dla wzbudzenia zainteresowania niem młodzieży, więc często wypadnie omawiać

najpierw funkcję i wiązać ją z budową odpowiedniego organu. ✪ --- Program mocno podkreśla i tak dalece oddaje pierwszeństwo obrazom życia zwierząt przed opisem budowy nietylko wewnętrznej, ale nawet i zewnętrznej, że przy niektórych organizmach, przytoczonych w programie, np. pająka, niema wcale wzmianki o rozpatrywaniu budowy zewnętrznej. W innych wypadkach program stawia zadanie poznania budowy zwierzęcia, lecz wysuwa je po omówieniu życia lub co najmniej równolegle z niem oraz ogranicza się do budowy zewnętrznej. --- ✪ --- Wewnętrzną budowę zwierząt ma uczeń poznać tylko na trzech przykładach, a mianowicie: ryby, ptaka i ssaka, jednak bez stosowania dysekcji. Tak samo wprowadza się stopniowo i w szczupłym zakresie poznawanie budowy komórkowej zwierząt. Pierwszego jej przykładu dostarcza stułbja, następnych zaś — pierwotniaki, żaba. Szerzej ujmuje się budowę komórkową na materjale roślinnym w klasie II, a zwierzęcym w klasie IV. --- ✪ --- Konkretny przykład jakiegokolwiek zjawiska biologicznego, np. snu zimowego, wysunięty przy omawianiu życia świstaka, powinien dać sposobność do podkreślenia jego ogólnobiologicznego charakteru. --- ✪ --- Poznawanie czynności organizmów (fizjologja) rozpoczyna się od dostrzegania i stwierdzania zjawisk, dalej przechodzi się do ujawniania zjawisk nie rzucających się w oczy, a dalej w niektórych dziedzinach do poznawania ich przebiegu oraz warunków, od jakich zależą. Analiza fizjologiczna nie może być szczegółowa. Należy ją utrzymać w ramach wiadomości z fizyki i chemji. --- ✪ --- Dla przeglądu całości materjału ma nastąpić jego uporządkowanie w ramach systematyki. Uwzględnia się jednak głównie typy i gromady, a w pewnym zakresie u ssaków, ptaków i owadów — rzędy. Pozatem operuje się terminami: rodzaj, gatunek, odmiana. Wprowadza się też klucze, zwłaszcza dla oznaczania roślin. Głównem ich zadaniem jest nie utrwalenie wiadomości z systematyki, lecz nauczenie młodzieży poznawania pospolitych roślin i zwierząt.

III.

✪ --- Z ducha nowej szkoły płynie tendencja pobudzania i utrzymywania ucznia w postawie czynnej. Na gruncie nauczania przyrody stosujemy w tym celu często i w różnej postaci ćwiczenia bądź w terenie na wycieczce lub w ogrodzie, bądź w pracowni lub klasie, zapewniając w nich maximum samodzielności uczącego się. Aktywność tę winno się rozciągać nietylko na samo wykonanie zabiegów (t. zw.

 ćwiczenie właściwe), lecz i na wysuwanie zagadnień (pytań), projektowanie zadań oraz omawianie wyników. Zakres takiego ujęcia waha się i zależy od tematu. Będzie on szerszy przy opracowywaniu np. pleśni, pająka (ułatwiona obserwacja), węższy przy rozpatrywaniu np. kaszalota, foki i t. p. (przytem dobór obrazków, lektury, relacje z lektury, filmów, ogrodów zoologicznych i innych źródeł). ✪ --- W pracy nie należy przesadnie posiłkować się jednemi tylko pomocami naukowemi (np. mikroskopami, kluczami do oznaczania, lekturą i t. p.) lub pracować wyłącznie na jednym terenie (np. w pracowni, ogrodzie i t. p.), lecz wyzyskiwać równomiernie wszystkie, stosownie do warunków miejscowych, pory roku i tematu. ✪ --- W uwagach program przytacza metody i środki nauczania, a przedewszystkiem uznaje wycieczki w teren, jako ważny środek poznawania przyrody. Przewiduje również pracę na terenie ogrodu szkolnego, o ile on istnieje przy szkole. Pozatem praca młodzieży odbywa się w pracowni, klasie lub w domu. Specjalny charakter mają wycieczki w klasie IV, urządzane w celu zaznajomienia się z odpowiedniemi działami pracy państwowej i społecznej w różnych zakładach użyteczności publicznej oraz instytucjach o praktycznych zastosowaniach biologji. --- ✪ --- Hodowle organizmów prowadzi młodzież pod czujną kontrolą i kierownictwem nauczyciela; prowadzi je troskliwie, zapewnia warunki normalne życia, a tylko w niektórych wypadkach hodowle mają charakter eksperymentalny (np. wpływ światła na roślinę — hodowla w ciemności i t. p.). --- ✪ --- Z pomocy naukowych stosuje się na pierwszem miejscu okazy żywe, dalej martwe (w całości lub w preparatach części ciała), modele, tablice, przezrocza i filmy oraz książki, jako podręcznik i jako źródło częstej, dobranej i planowo stosowanej lektury. O wyborze środka naukowego decydują różne warunki: temat, zaopatrzenie zakładu, miejscowość i inne. Stąd inaczej wypadnie opracowywać np. orła, łososia, a inaczej raka, karasia, królika, błotniarkę i t. p. Nieraz można zastosować niemal wszystkie, np. obserwować żywe pszczoły, badać okazy martwe makro i mikroskopowo (skrzydło, języczek, żądło), oglądać budowę ula (model), pasiekę, przezrocza lub film, a wkońcu przeprowadzić lekturę o życiu pszczół i opracować odpowiedni rozdział z podręcznika. --- ✪ --- Od klasy I zaprawia się młodzież w używaniu lupy. W niektórych wypadkach stosuje się mikroskop, jako środek ułatwiający poznanie skomplikowanych części organizmu. Uczeń ogląda całe, lecz małe organizmy (np. oczlika) lub ich części (np.

skrzydło motyla, pióra, żądło pszczoły, pyszczek). Uczy się wtedy patrzeć na obraz w mikroskopie, utrzymując żywo w wyobraźni związek oglądanej części z całością zwierzęcia. Po takiem przygotowaniu przechodzi się do coraz to mniejszych części i wtedy młodzież zrozumie je i łatwiej nawiąże do całości organizmu. --- ✪ --- Szczególne znaczenie dla prawidłowego toku nauczania ma oparcie się na wiadomościach w porę przygotowanych w innych naukach. Najczęstszy i najżywszy związek ma biologja z fizyką, chemją oraz z geografją, a nadto musi się ona oprzeć na licznych pracach i wytworach wykonanych na zajęciach praktycznych, np. przybory do wycieczek przyrodniczych, do zbiorów szkolnych, ogrodu i t. d. --- ✪ --- W zakresie wychowania całokształt nauczania biologji powinien wyrobić u młodzieży nawyk higjenicznego postępowania w życiu codziennem, zbliżyć do życia przyrody, wywołać jej umiłowanie, dać impuls do akcji ochrony przyrody ojczystej, wzbudzić trwalsze zainteresowanie życiem gospodarczem kraju. ——————— E. GEMBOREK

FIZYKA I CHEMJA

✪ --- Zasadnicze różnice, jakie zachodzą między dawnem ośmioletniem a nowem czteroletniem gimnazjum, wymagają także innego niż dotąd programu fizyki i chemji. Odmienny charakter tego programu wyraża się przedewszystkiem w położeniu silnego nacisku na związek nauki ze światem otaczającym, życiem codziennem i gospodarczem przez: inny dobór i układ materjału nauczania, szersze uwzględnienie zastosowań, wprowadzenie do nauczania czynnika cielesnie-ruchowego (manualnego) w postaci prac warsztatowych (w ramach zajęć praktycznych), ograniczenie stosowania aparatu matematycznego w fizyce i wzorów w chemji, a wreszcie przez odpowiednią metodę nauczania.

I.

✪ --- Według ustawy o ustroju szkolnictwa gimnazjum winno uwzględniać praktyczne potrzeby życia. Spełnienie tego zadania nie powierza się w nowym programie tylko jednemu jakiemuś przedmiotowi; wszystkie powołane są do współdziałania nad jego realizacją, każdy w swojej dziedzinie i swoją metodą. --- ✪ --- W nauce fizyki i chemji otwierają się pod tym względem szerokie możliwości, a dążność do ich wyzyskania stanowi pierwsze kryterjum doboru materjału. Drugie

 wypływa z konieczności dostosowania nauczania do rozwoju umysłowego młodzieży; a więc partje materjału nauczania, których opracowania nie można oprzeć na zjawiskach konkretnych, a które wskutek tego są mało dostępne dla umysłowości młodzieży w tym wieku, nie powinny mieć miejsca w programie gimnazjalnym; na opracowanie ich przyjdzie czas w liceum i w szkołach wyższych. Uwzględnienie ich w materjale nauczania szkoły tego stopnia co gimnazjum wywołuje skutek wręcz przeciwny temu, który zamierzono: w umysłach młodzieży tworzą się mętne wyobrażenia, powstają pseudonaukowe pojęcia, które w późniejszych studjach nietylko nie pomagają, lecz przeciwnie przeszkadzają. Trzecie kryterjum doboru materjału narzuca wzgląd na potrzebę pewnego przygotowania z fizyki dla nauki chemji oraz wzgląd na inne przedmioty, zużytkowujące wiadomości uczniów, wyniesione z nauki obu tych przedmiotów. --- ✪ --- W nowem gimnazjum uczyć się będzie fizyki w pierwszem półroczu klasy trzeciej i przez cały rok w klasie czwartej; chemji w drugiem półroczu klasy trzeciej. Z pośród bowiem czterech lat nauczania w gimnazjum, te dwa są najodpowiedniejsze do przeprowadzenia elementarnego, a jednak nie propedeutycznego kursu fizyki i chemji. Ponadto wobec nasilenia w tych klasach we wszystkich niemal przedmiotach pracy nad orjentowaniem przyszłego obywatela w życiu współczesnem, nie może w nich braknąć uświadomienia młodzieży o roli tak ważnych czynników w życiu gospodarczem, jakiemi są fizyka i chemja. --- ✪ --- Rozkład materjału nauczania jest następujący: *Klasa III.* Pierwsze półrocze — Fizyka: wstęp; nauka o cieple; nauka o równowadze cieczy i gazów. Drugie półrocze — Chemja: metale i powietrze; metale i woda; siarka, węgiel, krzem i ich tlenki; siarczki; chlor, jego związki; obrona przeciwgazowa; pojęcie o atomach i cząsteczkach, wzory chemiczne; zasady, kwasy i sole; związki węgla. — *Klasa IV.* Mechanika, nauka o głosie, nauka o prądzie elektrycznym, nauka o świetle. --- ✪ --- Jeśli więc pominiemy »Wstęp«, który nie jest żadnym wyraźnym działem fizyki, lecz raczej wprowadzeniem, to zauważymy, że właściwa nauka fizyki rozpoczyna się od nauki o cieple. A więc nie od mechaniki, jak przeważnie było dotąd. Dotychczasowe bowiem doświadczenie wskazuje na to, że rozpoczynanie nauki fizyki od mechaniki natrafia na tym stopniu nauczania na duże trudności, ponieważ wprowadza ucznia odrazu w szereg nowych dla niego i trudnych pojęć, a w nauce dynamiki w dziedzinę abstrakcji często dla ucznia zupełnie niezrozumiałej.

Nauka o cieple natomiast opiera się przeważnie na zjawiskach, znanych uczniowi z codziennego życia, trzeba je tylko gruntowniej rozpatrzyć i uporządkować. Pozatem nauka o cieple obfituje w dużą ilość łatwych stosunkowo ćwiczeń, nadaje się więc doskonale do wprowadzenia w metodę laboratoryjną. Podobne wartości posiada statyka cieczy i gazów, a więc: łatwość ćwiczeń, konkretność pojęć. Wreszcie te działy fizyki, które występują w pierwszem półroczu klasy trzeciej, potrzebne są jako podbudowa dla chemji w drugiem półroczu tej klasy, oraz dla biologji w klasie czwartej. --- ✪ --- Mechaniki więc uczy się dopiero w klasie czwartej. Jedno półrocze nauki fizyki, które uczeń przeszedł w klasie trzeciej, daje pewną gwarancję, że materjał z tego zakresu będzie dla niego bardziej dostępny. W mechanice przeważa nauka o równowadze sił, elementy dynamiki umieszczone są na dalszem miejscu i to w szczupłym zakresie. Za ograniczeniem dynamiki w kursie gimnazjalnym do najniezbędniejszego zakresu przemawia szereg względów, przedewszystkiem niedostępność ścisłych pojęć dynamiki dla umysłowości młodzieży w tym wieku oraz znaczne trudności w opracowaniu tego działu fizyki przy pomocy ćwiczeń uczniowskich. Jakościowe zaś tylko ujęcie dynamiki mijałoby się z celem, gdyż nie mogłoby być użyte za podstawę ani w dalszej nauce, ani do interpretacji zjawisk życia codziennego. --- ✪ --- Inny jest również dobór materjału z nauki o elektryczności, którą rozpoczyna i niemal całkowicie wyczerpuje nauka o prądzie elektrycznym. Elektrostatyka ograniczona jest do niezbędnego minimum. Rozpoczynanie bowiem nauki o elektryczności od elektrostatyki nie budzi na tym stopniu zainteresowań młodzieży: uczeń, spotykający się na każdym kroku w życiu codziennem ze skomplikowanemi i potężnemi zastosowaniami elektrotechniki, nie może zrozumieć, że np. przyciąganie się lub odpychanie dwu naładowanych wahadełek ma go wprowadzić w dziedzinę zjawisk, które go tak pociągają, lecz w jego oczach tak zupełnie odmiennego są typu, niż zjawiska wyżej przytoczone. Istotnie, niektóre z urządzeń elektrostatycznych, które się jeszcze ciągle pokazuje uczniom, należą już dziś do zabytków raczej muzealnych. Również pojęcia i jednostki nauki o elektryczności, o ile są oparte na elektrostatyce, odbiegają daleko od swoich źródeł doświadczalnych; pomiary prądu nie mają konkretnie nic wspólnego ze zjawiskami elektrostatycznemi. Dążeniem nowego programu jest nadanie każdemu z pojęć o elektryczności jasnej treści doświadczalnej i pomiarowej zgodnej z praktyką nauko-

wą i techniczną. --- ✪ --- Lecz nowy sposób ukształtowania nauki o elektryczności, oparty o naukę o prądzie elektrycznym, wymaga zupełnie innego opracowania. By je ułatwić nauczycielowi, podaje się w programie szereg szczegółowych wskazówek metodycznych. ✪ --- Z olbrzymiego materjału wiedzy chemicznej wybrano tylko te fragmenty, które dostępne są umysłowości młodzieży, dadzą się zmieścić w określonym czasie i przyczyniają się do zaradności życiowej i orjentacji we współczesnem życiu. Układ materjału jest inny, niż dotychczas. Przewodnią myślą jego jest, aby pojęcia teoretyczne, abstrakcyjne, których pewna niewielka ilość musi znaleźć się w gimnazjalnym kursie chemji, nie pojawiały się zbyt wcześnie, lecz dopiero wtedy, gdy uczeń oswoi się z nową dziedziną i zbierze dostateczny materjał doświadczalny, na którym może oprzeć ich zrozumienie. Dlatego w pierwszych sześciu rozdziałach materjału nauczania (patrz wyżej) materjał teoretyczny pojawia się w bardzo znikomej ilości, a występuje wyraźniej dopiero w rozdziale siódmym, zatytułowanym »Pojęcie o atomach i cząsteczkach, wzory chemiczne«.

II.

✪ --- W nowym programie kładzie się silny nacisk na uwzględnienie w nauczaniu zastosowań technicznych i wyjaśnianie zjawisk życia codziennego. Jest to konsekwencją zasadniczej tendencji programu, t. j. dążności do utrzymania związku nauki z życiem otaczającem. Jeśli bowiem uczeń ma umieć rozpoznawać *w życiu* zjawiska i procesy, które bada *w pracowni szkolnej*, to musi nauczyć się to robić na pewnych przykładach. W programie wymienia się te przykłady odrębnym drukiem w samym materjale nauczania, a więc nie ogranicza się tylko do wskazania ogólnego, że zastosowania należy uwzględnić. Czyni się to z kilku względów. Ogólna dodatkowa uwaga nie dawałaby pełnej gwarancji, że zastosowania będą w nauczaniu uwzględnione w odpowiednim zakresie; nie określając ich doboru, pozostawiałaby wykonawcom zbyt wiele dowolności. Natomiast przez podanie przykładów zastosowań w samym materjale nauczania zaznacza się, że są one niemniej ważne niż inne jego części; stwarza się pewne kryterjum ich doboru oraz określa ich zakres; wyodrębnienie tych przykładów odmiennym drukiem umożliwia ponadto nauczycielowi orjentowanie się w następstwie samej fizycznej względnie chemicznej treści materjału. --- ✪ --- W materjale nauczania wymienia się zastosowania po wymienieniu tematu fizycznego,

wiążącego się z danem zastosowaniem. Nie należy jednak z tego wnioskować, że w nauczaniu tylko w tem miejscu powinno się niem zająć. Nauczyciel powinien nawiązać do tego lub innego odpowiedniego zjawiska życia codziennego lub zastosowania technicznego także **przed** przystąpieniem do szczegółowego opracowania danego zagadnienia (patrz niżej V). Jasną jest jednak rzeczą, że przed zrozumieniem samego zjawiska fizycznego czy chemicznego bezcelowemby było szczegółowe rozpatrywanie jego zastosowania; może to mieć miejsce dopiero po zbadaniu zjawiska — ten właśnie etap pracy szkolnej ma się na myśli, wymieniając w programie zastosowania po tematach czysto fizycznych względnie chemicznych.

III.

✪ --- Wiadomą jest rzeczą, że konstrukcję jakiegoś aparatu lub urządzenia, sposób jego działania rozumie gruntowniej i trwalej pamięta ten, kto go sam własnoręcznie wykonał. Przy wykonaniu prymitywnych nawet urządzeń wypływa szereg trudności, których rozwiązanie ugruntowuje wiedzę fizyczną wykonawcy oraz pozwala mu na wysnuwanie nowych zagadnień. Praca taka wyrabia ponadto trzeźwy zmysł rzeczywistości, uczy oblekać pomysły konstrukcyjne w realne kształty konkretnych urządzeń. --- ✪ --- Te przedewszystkiem względy mając na uwadze, wprowadza się w nauczanie fizyki pracę warsztatową, czynnik łączący naukę tego przedmiotu z zajęciami praktycznemi. Pracę warsztatową wykonywać będą uczniowie w godzinach, przeznaczonych na zajęcia praktyczne. W klasie III zadaniem tej pracy jest pobudzenie umysłów młodzieży w kierunku zagadnień technicznych i fizycznych oraz zaznajomienie z pewnemi czynnościami, które będą pomocne przy konstrukcji przyrządów, głównie elektrycznych, w klasie IV. W klasie IV uczniowie będą wykonywali przyrządy i urządzenia, które wymagają uprzedniego rozważenia ich działania z fizycznego punktu widzenia. W tej klasie »zajęcia te będą stanowiły z zasady jedno z końcowych ogniw pracy szkolnej nad danem zagadnieniem, stale więc będą następowały po opracowaniu tego zagadnienia na lekcjach fizyki«[1]. Tak określa się w »Uwagach do całości« programu fizyki i chemji pracę warsztatową w klasie IV. A więc typ

---

[1] Ustępy ujęte w cudzysłów są cytatami z projektu programu (Ministerstwo W. R. i O. P., Program nauki w gimnazjach państwowych, Fizyka i chemja, Projekt. Lwów 1933).

 tej pracy w klasie III i w klasie IV jest inny: w klasie III praca warsztatowa jest luźno związana z nauką fizyki, w klasie IV stanowi jeden z końcowych etapów pracy nad danem zagadnieniem.

IV.

✪ --- Program ogranicza do minimum stosowanie matematyki w nauczaniu fizyki. Na tym bowiem stopniu skomplikowane wywody matematyczne przeważnie nie są dla ucznia przekonywające. Symboliczny język matematyki, malujący specjaliście przejrzyście i syntetycznie przebieg zjawiska lub prawo, nie posiada tych zalet z punktu widzenia ucznia: zamiast uwypuklać, zaciera często przed jego oczami samą treść fizykalną. Dlatego program określa jako »nie dopuszczalne... wszelkie samoistne (nie oparte na ćwiczeniach uczniowskich względnie eksperymencie nauczyciela) wywody matematyczne« oraz ogranicza do najniezbędniejszego zakresu stosowanie wzorów algebraicznych. --- ✪ --- Podobne względy spowodowały ograniczenie stosowania wzorów w chemji, nadmierne bowiem ich użycie »obarcza niepotrzebnie pamięć ucznia i prowadzi do specjalnej formy werbalizmu chemicznego«. --- ✪ --- W kursie więc fizyki i chemji gimnazjalnej nie to jest podstawową rzeczą, czy uczeń potrafi ująć przebieg zjawiska lub prawa we wzór matematyczny lub chemiczny, lecz to, czy je naprawdę zna, rozumie, czy potrafi je rozpoznać w świecie otaczającym, czy nie stanie bezsilnie wobec splotu przebiegów fizycznych i chemicznych, z którym styka się ciągle w codziennej rzeczywistości.

V.

✪ --- Nowy program fizyki i chemji, inaczej skonstruowany niż dotychczasowy, wymaga także innego metodycznego ujęcia. Musi w niem znaleźć wyraz zasadnicza tendencja programu: dążność do związku z życiem otaczającem. Do niej nagiąć trzeba sposób opracowywania zagadnień. »W zasadzie więc należy w nauczaniu za punkt wyjścia obierać zjawisko albo urządzenie ze świata otaczającego, z techniki lub przyrody, tą drogą pobudzić ciekawość, zwrócić uwagę na ważność poznania fragmentów zjawiska, stworzyć atmosferę, z której wyłoniłoby się, przy możliwie czynnym i samodzielnym współudziale uczniów, konkretne zagadnienie i sposób jego rozwiązania; dopiero wtedy można przystąpić do doświadczalnego zbadania zjawiska. Po urzeczywistnieniu tego, po ustaleniu potrzebnych faktów i pojęć, zna-

lezieniu wiążących je praw, należy powrócić do punktu wyjścia, zastosować znalezione prawa do wytłumaczenia wybranego fragmentu życia oraz innych zjawisk i urządzeń«. Badanie więc zjawiska w pracowni szkolnej jest wprawdzie zasadniczym etapem w opracowaniu zagadnienia, lecz tylko etapem, nie wyczerpującym całokształtu pracy nad niem; jest centralnem ogniwem łańcucha, którego początek i koniec należy silnie przytwierdzić do przejawów praktycznego życia. ✪ --- Pod tym względem należy w metodę laboratoryjną, którą zresztą program wysuwa na plan pierwszy, wprowadzić nowy element: czujną baczność, by poznawane przez uczniów zjawiska i prawa nie zatraciły w zasadzie nigdy związku z realnem życiem. --- ✪ --- Wtedy tylko nauka fizyki i chemji w gimnazjum w swoim zakresie spełni postulat ustawy o ustroju szkolnictwa, t. j. przygotuje młodzież do życia praktycznego, a równocześnie stworzy zupełnie wystarczającą podstawę dla dalszego kształcenia. ———————— STEFAN BĄKOWSKI

MATEMATYKA

I.

✪ --- Charakterystyka ogólna. W celach nauczania matematyki w gimnazjach czteroklasowych, według projektu nowego programu, na pierwsze miejsce wysunięte zostało »zrozumienie i przyswojenie sobie przez uczniów zasadniczych wiadomości z matematyki elementarnej w zakresie, przepisanym w programie«. Jest to — jak mówi projekt programu — jeden z głównych celów nauczania matematyki. --- ✪ --- Wyniki nauczania, podane po materjale programowym, przeznaczonym do opracowania w poszczególnych klasach, podnoszą w wielu miejscach konieczność »opanowania poznanych twierdzeń, wraz z umiejętnością przeprowadzania dowodów«. ✪ --- Tak więc projekt programu kładzie wielki nacisk na to, co w dydaktyce nazywa się »celem materjalnym nauczania«. Uczeń musi opanować przepisaną ilość materjału naukowego — i to nietylko musi poznać pewną ilość faktów matematycznych, ale musi też opanować sposoby dowodzenia tez matematycznych. Nie należy stąd wysnuwać wniosku, by uczeń miał obowiązek wyuczania się dowodów twierdzeń według podręcznika na pamięć: jeżeli nie pamięta dowodu, podanego w podręczniku, może podać własny sposób dowodzenia; aby jednak uczeń mógł w sobie taką umiejętność dowodzenia wyrobić, musi opanować kilkanaście typowych dowodów według podręcznika.

 ✪ --- Dalszym celem nauczania matematyki jest »zdobycie wprawy w operowaniu symbolami matematycznemi«. Rzetelna wprawa polega nietylko na tem, by wiedzieć, »jak się to robi«, ale również i »dlaczego tak się robi«. Umiejętność podawania uzasadnienia przekształceń matematycznych ustrzeże ucznia przed wielu błędami, któremi najeżona jest droga przekształceń matematycznych, wykonywanych bez dostatecznego rozumienia. Materjał nauczania nie wymaga przekształceń skomplikowanych, ale te proste przekształcenia, które są przewidziane w nauczaniu, uczeń musi wykonywać bez zarzutu; nie można tolerować takiego stanu rzeczy, kiedy uczeń nigdy nie jest pewien poprawności wykonanych przez siebie obliczeń i nawet nie troszczy się o poprawność, tłumacząc swój błąd słowami: »ja się tylko pomyliłem«. Raczej niechaj zakres trudności przekształceń będzie ograniczony, byle pewność i poprawność rachunków była bez zarzutu. --- ✪ --- Wreszcie celem nauczania matematyki — i to niemniej ważnym, niż dwa cele poprzednio wymienione — jest »umiejętność stosowania wiedzy matematycznej do zagadnień z innych dziedzin nauki i życia praktycznego, ze szczególnem uwzględnieniem potrzeb życia gospodarczego«. Nauczyciel matematyki w gimnazjum nie może skupiać swej uwagi na tych tylko uczniach, którzy zdradzają zainteresowanie teoretyczne do matematyki, — winien zaś troszczyć się o ogół uczniów. Materjał nauczania nie przewiduje podawania dłuższych teoryj matematycznych. T. zw. materjał »teoretyczny« winien być ograniczony do minimum, niezbędnego dla wyjaśnienia praktycznych zastosowań matematyki. --- ✪ --- Praktyczna wartość nauczania matematyki w szkole polega na wyrobieniu w uczniach spostrzegawczości, potrzebnej i dostatecznej dla wynajdywania związków ilościowych w zagadnieniach, w których występują cechy ilościowe. W życiu praktycznem, w szczególności w zagadnieniach gospodarczych, z któremi każdy obywatel musi mieć do czynienia, konieczność dostrzegania, ujmowania i rozwiązywania zagadnień ilościowych jest nader częsta. Zazwyczaj nie jest potrzebny do tego skomplikowany aparat matematyczny: wystarczają proste narzędzia rachunku matematycznego, ale umiejętność posiłkowania się temi narzędziami musi być w szkole wyrobiona w znacznym stopniu, nawet z pewną nadwyżką; dla takiego właśnie wyrobienia wprowadza się do programu nauczania pewne metody (jak np. stosowanie równań, rozwiązywanie konstrukcyjnych zadań geometrycznych), które wprawdzie nie mają bezpośrednich zastosowań w praktyce życia co-

dziennego, dają jednak uczniowi nadwyżkę doświadczenia, która mu pozwoli sprawnie stosować swe wiadomości matematyczne w razie potrzeby, chociażby nawet dziedzina, w której będzie potem stosował matematykę, nie była przedmiotem nauki szkolnej. --- ✪ --- Oprócz pewnej sumy wiadomości i umiejętności, nauczanie matematyki w gimnazjum winno również dać owoce w zakresie t. zw. wykształcenia formalnego. Drugi ten cel nauczania matematyki jest celem wtórnym — w tym sensie, że cel ten towarzyszy wysiłkom nauczyciela, zmierzającym do osiągnięcia celu głównego, ale sam przez się nie wymaga od nauczyciela specjalnych zabiegów. Uczciwe dążenie do osiągnięcia celu głównego w zakresie, przepisanym przez program, z natury swej przyczynić się musi do »rozwijania dyspozycyj logicznych, kształcenia wyobraźni stosunków ilościowych i przestrzennych oraz zaprawiania uczniów do samodzielnego wysiłku«, co w sumie składa się na owoce nauczania matematyki w dziedzinie kształcenia formalnego. --- ✪ --- Jeśli idzie o kształcenie dyspozycyj logicznych, nauczyciel winien przestrzegać poprawności logicznej w przeprowadzaniu dowodów i uzasadnianiu przekształceń; ustawiczna troska nauczyciela o poprawność logiczną da uczniowi odpowiednie nastawienie, sprzyjające rozwojowi jego uzdolnień logicznych. Gdy uczniowie nabiorą pewnego doświadczenia w przeprowadzaniu dowodów, może być rzeczą korzystną zwrócenie ich uwagi na analogje, jakie zachodzą w strukturze dowodów, jednak i w tym przypadku nie należy wprowadzać w szkole »teorji dowodu«. --- ✪ --- Tak samo przedstawia się sprawa kształcenia wyobraźni stosunków ilościowych i przestrzennych: nie może być ona przedmiotem specjalnych ćwiczeń. Podobnie jak rozwijanie dyspozycyj logicznych, tak i kształcenie wyobraźni matematycznej w obu kierunkach (w odniesieniu do stosunków ilościowych i przestrzennych) winno znaleźć dostateczne oparcie w stawianiu i rozwiązywaniu zagadnień matematycznych. ✪ --- Zaprawianie ucznia do samodzielnego wysiłku odbywać się może jedynie na tle wyraźnie sformułowanego zadania, które uczeń musi wykonać. Należy przestrzegać, by uczeń nie próbował zjeżdżać na manowce jałowej dyskusji, nie opartej na rzetelnie przyswojonym materjale. Aby jednak praca ucznia mogła być naprawdę samodzielna i mogła mu dać zadowolenie, nie powinno zadanie przerastać sił ucznia: większą korzyść da uczniowi całkowicie samodzielne wykonanie łatwego zadania, niż przepisanie trudnego rozwiązania, uzyskanego przy obcej pomocy. --- ✪ --- Na straży wykonania programu

 nauczania w sensie ustalonym przez Ministerstwo stoją wyniki nauczania, podane dla każdej klasy. Należy pamiętać, że zakres materjału nauczania nie jest mały, chociażby mógł się takim wydawać w zestawieniu z materjałem nauczania w dawnym programie; nie można więc rozszerzać podanego materjału w kierunku teoretycznym, zanim nauczyciel nie będzie miał pewności, że ogół uczniów — i to takich uczniów, którzy nie wykazują specjalnego uzdolnienia do matematyki—opanował wskazane w programie wiadomości i umiejętności.

II.

✪ --- Materjał nauczania w klasie I. Program przewiduje w klasie I jedynie tylko arytmetykę; nauczanie algebry i geometrji rozpoczyna się w gimnazjum dopiero w klasie II. --- ✪ --- Tematem nauczania arytmetyki w klasie I jest powtórzenie i ugruntowanie umiejętności wykonywania działań na liczbach całkowitych i ułamkowych (bezwzględnych), ze szczególnem uwzględnieniem praktycznych sposobów wykonywania obliczeń przybliżonych. Powtórzenie to jest konieczne jako podbudowa pod kurs matematyki gimnazjalnej — tem bardziej konieczna, iż do gimnazjum będzie przychodziła młodzież z różnych szkół, o niejednolitem przygotowaniu. Od rzetelnego opanowania przez uczniów kursu arytmetyki w klasie I zależy łatwość opracowania i powodzenie w dalszych klasach. --- ✪ --- Przy powtórzeniu arytmetyki w klasie I należy zwrócić szczególniejszą uwagę na stronę praktyczną, mianowicie na rozwiązywanie zadań. Z tego stanowiska zadania nie mogą być jedynie ilustracją działań na liczbach, ale winny być problemami, których zrozumienie i rozwiązanie stanowi istotny materjał nauczania w tej klasie. ---✪--- Tematy do zadań można czerpać z różnych dziedzin nauki i życia praktycznego; obok tego jednak program wymienia tematy praktyczne tego rodzaju, że przy opracowaniu ich uczniowie zdobywają elementarne wiadomości obywatelskie, dotyczące pewnych stron życia, w których występują cechy ilościowe; tematy powyższe dotyczą głównie zjawisk ekonomicznych — w przystępnem dla młodzieży ujęciu. --- ✪ --- W programie dla klasy I wprowadzone jest znakowanie literowe, a to gwoli uogólnieniu wzorów, wyrażających rozwiązania zadań. Ponieważ jednak program dla klasy I nie uwzględnia formalnych własności działań (wystąpią one dopiero w kursie klasy II), przeto nie może tu być mowy o jakichkolwiek elementach algebry, w szczególności zaś nie przewiduje się przekształcania wy-

rażeń. Jeżeli więc zdarzy się, że przy rozwiązaniu zadania jedna grupa uczniów poda rozwiązanie w postaci wyrażenia: $a \cdot m + b \cdot m$, druga zaś grupa poda wyrażenie: $(a + b) \cdot m$, nie należy dowodzić równoważności tych wyrażeń; wystarczy sprawdzenie, że przy dowolnych (byle zgodnie z sensem zadania wybranych) wartościach liter oba podane wyrażenia przybierają jednakowe wartości liczbowe; co najwyżej można odwołać się do przekonania, że »na chłopski rozum« oba sposoby rozwiązania do jednego prowadzą, nie trzeba zaś w tej klasie odwoływać się do t. zw. zasady rozdzielności mnożenia względem dodawania. Wynik nauczania w tym punkcie będzie osiągnięty, gdy uczniowie potrafią układać wyrażenia na rozwiązywanie łatwych zadań arytmetycznych, nie wymagających ani przekształceń algebraicznych, ani zastosowania metody równań. --- ✪ --- Końcowe działy kursu klasy I są poświęcone usystematyzowaniu umiejętności rozwiązywania zagadnień, w których występują wielkości wprost i odwrotnie proporcjonalne. Zadania tego rodzaju nie będą dla młodzieży nowością, gdyż w szkole powszechnej dzieci nader często rozwiązują tego rodzaju zadania; nowe będą tylko terminy »proporcjonalność prosta« i »proporcjonalność odwrotna«; nowością też będzie żądanie wyszukiwania proporcjonalności w zjawiskach, które dawać będą tematy do zadań. Należy wyraźnie zaznaczyć, że t. zw. nauka o proporcjach nie będzie przedmiotem nauczania w klasie I; zadania, dotyczące wielkości wprost i odwrotnie proporcjonalnych należy rozwiązywać przy użyciu pojęcia stosunku wielkości jednorodnych, albo przy pomocy wyznaczania współczynnika proporcjonalności. ✪ --- Podobnie też zagadnienia, dotyczące rachunku procentów, winny posiadać przeważnie charakter praktyczny. Należy przytem pamiętać, że uczniowie z sześciu klas szkoły powszechnej nie przynoszą umiejętności obliczania oprocentowania pieniędzy w czasie; jest to temat, który w klasie I gimnazjum będzie podany dzieciom po raz pierwszy. --- ✪ --- Program matematyki dla klasy I nie podaje materjału geometrycznego; należy jednak tak dobierać zadania arytmetyczne, aby przy sposobności ich rozwiązywania uczniowie mieli okazję do zastosowania wiadomości geometrycznych, przyniesionych ze szkoły powszechnej. W szczególności więc zalecone jest szkicowanie planów, gdy w zadaniu będzie mowa o objektach płaskich lub przestrzennych; przy rozważaniu brył może być też stosowany rysunek w rzucie ukośnym równoległym. W powyższych rysunkach geometrycznych uczniowie winni podawać opis cyfrowy, wyrażają-

 cy prawdziwe rozmiary rozważanych utworów geometrycznych. ✪ --- We wszystkich zadaniach, zarówno arytmetycznych, jak i geometrycznych, należy wyznaczać wyniki liczbowe z taką tylko dokładnością, jaka ma sens praktyczny; w szczególności przy mnożeniu i dzieleniu przybliżeń dziesiętnych należy przyuczyć dzieci do zaokrąglania wyników przez odrzucanie rzędów dziesiętnych, których wartość jest tylko pozorna. Rzecz ta, trudna do osiągnięcia wobec znanego przywiązania dzieci do podawania obliczeń »dokładnych«, ma jednak wielkie znaczenie praktyczne, a praca nad osiągnięciem dostatecznej wprawy w obliczeniach przybliżonych opłaci się wielokrotnie w dalszem nauczaniu. W żadnym jednak wypadku nie należy podawać »teorji przybliżeń dziesiętnych«; rzecz cała sprowadza się do stosowania prostych reguł praktycznych, pozwalających w sposób celowy wyznaczyć stopień dokładności otrzymywanych przybliżeń dziesiętnych, główna zaś praca polega na wdrożeniu uczniów do korzystania z tych reguł w obliczeniach. --- ✪ --- Na zakończenie jeszcze jedna uwaga. Przy zmianie ustroju szkolnictwa nastąpi z konieczności zmiana warunków pracy nauczycielskiej i związanych z temi warunkami przyzwyczajeń. Nauczyciel gimnazjum, który będzie napotykał trudności w realizacji nowego programu, ulec może pokusie zwalania winy za swe niepowodzenia na szkołę powszechną. Otóż należy wziąć pod rozwagę, że program matematyki dla klasy I przynosi bardzo niewiele nowego dla uczniów materjału, a cały nacisk kładzie na powtórzenie i utrwalenie tych właśnie wiadomości, których można wymagać od kandydata do gimnazjum; setka godzin, przeznaczona w klasie I na powtórzenie arytmetyki, daje możność utrwalenia podwalin pod gmach matematyki gimnazjalnej, — niechże więc nauczyciel wykorzysta tę sposobność, by mógł przyjąć na siebie odpowiedzialność za powodzenie dalszego nauczania.

III.

✪ --- Algebra w programie gimnazjum. Wiadomości algebraiczne zjawiają się w programie dopiero po wprowadzeniu liczb względnych. Różnica między dawnym a nowym programem jest ta, że dawny program wymieniał »sformułowanie zasadniczych praw arytmetyki« już w kursie klasy III (obecnej I), a w klasie IV (obecnej II) żądał »powtórzenia praw działań na liczbach bezwzględnych« — jeszcze przed wprowadzeniem liczb względnych, nowy zaś program wymienia w kursie klasy I jedynie tylko »zmiany wyników

działań w zależności od zmiany danych«, wprowadza na początku kursu klasy II liczby względne, potraktowane praktycznie i ilustrowane odpowiednio dobranemi przykładami (ob. uwagi na str. 29 w projekcie programu), a dopiero po takiem rozszerzeniu zakresu liczb każe opracować »podstawowe własności działań, podane bez dowodów (w postaci aksjomatycznej), a poparte przykładami«. Tak wprowadzona aksjomatyka arytmetyki będzie służyć za oparcie do uzasadnienia przekształceń (narazie w dziedzinie liczb wymiernych, a później również i w dziedzinie wszystkich liczb rzeczywistych). ✪ --- Dalsza różnica między obu programami polega na podkreśleniu pierwiastka rachunkowego w nowym programie matematyki; stąd pochodzi wcześniejsze niż w dawnym programie rozważanie równań stopnia pierwszego, natomiast takie przekształcenie formalne, jak rozkładanie wielomianów na czynniki, zostały przesunięte na koniec kursu klasy II, a przekształcanie wyrażeń ułamkowych ukazuje się dopiero na początku kursu klasy III (dawnej klasy V). Łącznie z uwydatnieniem pierwiastka rachunkowego nowy program w bardzo znacznym stopniu ogranicza pierwiastek dyskusyjny w nauczaniu matematyki. Jedyny wypadek, kiedy dyskusja będzie miała zastosowanie, sprowadza się do ustalania zastrzeżeń, przy których spełnieniu dane wyrażenia algebraiczne mają sens liczbowy. Na tego rodzaju rozważania »Uwagi do całości programu« kładą wielki nacisk, gdyż jednym z najpospolitszych błędów uczniowskich jest dzielenie wyrażeń algebraicznych bez uprzedniego zbadania, czy dzielnik nie może przybierać wartości zerowej; dzielenie takie (a zwłaszcza »upraszczanie ułamka« przy pomocy dzielenia obu jego wyrazów przez jedno i to samo wyrażenie) jest źródłem częstych błędów i fałszywych rozwiązań, skoro nie zostanie zachowana ostrożność przez wyodrębnienie tych wypadków, w których mianownik staje się zerem. Oto prosty przykład: mając dane równanie $(a - b)\, x = a^2 - b^2$, uczeń dzieli je obustronnie przez $(a - b)$ i znajduje rozwiązanie $x = a + b$, nie spostrzegając, że w wypadku $a = b$ każda wartość liczbowa x spełnia równanie. --- ✪ --- Idąc dalej, program usuwa t. zw. dyskusję zadań z parametrami literowemi. Jeżeli pewne zadanie, w którem dane są wyznaczone przy pomocy parametrów literowych, prowadzi do równania, uczeń musi określić warunki, przy których otrzymane przez niego równanie posiada rozwiązanie liczbowe, musi napisać to rozwiązanie, a sprawa, czy to rozwiązanie równania jest zarazem rozwiązaniem postawionego zadania, rozstrzyga się w każdym po-

 szczególnym wypadku po podstawieniu szczegółowych wartości na miejsce parametrów literowych; wybór tych wartości charakterystycznych, przy których zadanie otrzymuje zasługującą na uwagę i ciekawą interpretację, należy do nauczyciela lub autora podręcznika, a nie do ucznia, któryby musiał w tym celu przeprowadzać specjalną dyskusję. --- ✪ --- Nowością w programie jest usunięcie »teorji liczb niewymiernych«. Program zaleca »naiwne« podejście do sprawy liczb niewymiernych, które polega na »odkryciu« tego rodzaju liczb i zastosowaniu do nich ustalonej poprzednio aksjomatyki. Stojąc na tem stanowisku, uczeń nie będzie opierał dowodzenia równości $\sqrt{2} \cdot \sqrt{3} = \sqrt{6}$ na określeniu iloczynu liczb niewymiernych przy pomocy przekrojów, ale poprostu sprawdzi powyższą równość, opierając się na własnościach działań, które mają zastosowanie również i do liczb niewymiernych.

IV.

✪ --- Geometrja w kursie gimnazjum. Kiedy zacznie napływać do gimnazjum młodzież przygotowana według nowych programów nauczania, stworzy się dla geometrji gimnazjalnej odmienna w porównaniu z dzisiejszym stanem rzeczy sytuacja, gdyż młodzież ta nie przyniesie znajomości wielu faktów geometrycznych, których skoordynowanie jest przedmiotem badania w systematycznym kursie geometrji. Nauczanie geometrji w szkole powszechnej zgodnie z nowemi programami może dać dzieciom pewną umiejętność kreślenia utworów płaskich (z uwzględnieniem skali), oswoić je z rysunkiem utworów przestrzennych w rzucie równoległym ukośnym (jako najbardziej pospolitym sposobem przedstawienia utworów geometrycznych w książkach), nie będzie jednak antycypowała twierdzeń geometrji systematycznej; nie będą więc uczniowie przyswajali sobie takich faktów, jak np. o sumie kątów wewnętrznych w trójkącie, albo o kącie zewnętrznym trójkąta, nie będą też studjowali cech przystawania trójkątów, ani też zajmowali się konstrukcjami geometrycznemi. Poza pewnem wyrobieniem wyobraźni geometrycznej i umiejętnością rozpoznawania niektórych utworów typowych, uczniowie przyniosą ze szkoły powszechnej umiejętność obliczania pola wielokątów i koła oraz obliczania objętości graniastosłupów prostych i walca obrotowego. --- ✪ --- Wobec takiej konstrukcji programu nauczania geometrji w szkole powszechnej, nauczyciel gimnazjum będzie pracował w odmiennych warunkach, niż dotychczas. Praca nauczyciela

o tyle będzie ułatwiona, iż zaciekawienie uczniów geometrją nie będzie osłabione ich pewnością, że »już się tego uczyli«. Z drugiej strony odpaść musi specjalna teorja równoważności wielokątów, jako nie budząca zainteresowania, gdyż teorja ta prowadzi do sposobów obliczania pola wielokąta, znanych już młodzieży z nauki w szkole powszechnej; oderwanie się od wcześniej poznanych faktów dla zrozumienia nauki systematycznej sprawia wielką trudność młodzieży, która podnosi krytyczne zastrzeżenia: »po co to się robi?« --- ✪ --- W doborze materjału programowego dla klasy II niema większych różnic w porównaniu z programem dawnej klasy IV. Jest jednak różnica w ujęciu materjału: w nowym programie rozszerza się podstawę aksjomatyczną gwoli jak najrychlejszego oparcia nauczania na konstrukcjach geometrycznych; w tym właśnie celu przyjmuje się bez dowodu nierówności, dotyczące sumy dwóch boków trójkąta w porównaniu z trzecim jego bokiem, a także rozważa się wzajemne położenie okręgu i prostej lub pary okręgów dla wykrycia warunków ich wzajemnego przecinania się, przyczem warunki te przyjmuje się również bez dowodu. --- ✪ --- Nie należy sądzić, by takie postawienie sprawy odbiło się na ścisłości w nauczaniu geometrji: rozszerzenie podstaw aksjomatycznych pozwoli uniknąć dowodzenia wielu drobnych, a w treści swej oczywistych dla uczniów twierdzeń, w niczem nie pomniejszając możliwości przeprowadzenia dowodu tych twierdzeń, które dowodu będą potrzebowały. --- ✪ --- W dalszej konstrukcji programu dla klasy II zachodzi zmiana, która polega na tem, że symetrja środkowa i osiowa występuje dopiero po przeprowadzeniu teorji prostych równoległych. --- ✪ --- W programie dla klasy III są znaczne zmiany w porównaniu z programem dawnym. Przedewszystkiem w samym programie, a także i w uwagach do programu, położono nacisk na konieczność powtórzenia i pogłębienia materjału nauczania z roku ubiegłego; rekapitulacja powyższa skupić się powinna dookoła pojęcia miejsca geometrycznego i uzyskać liczne zastosowania w rozwiązywaniu zadań konstrukcyjnych, którym nowy program udziela wiele uwagi. --- ✪ --- Pozatem zagadnienia miarowe zostały w nowym programie inaczej ujęte, niż poprzednio: usuwa się »równoważność wielokątów (metodą geometryczną)«, która figurowała w dawnym programie jako przygotowanie do wprowadzenia pojęcia pola wielokąta, nie powraca się też do »proporcjonalności odcinków (metodą geometryczną)«, która już przed kilku laty została z materjału nauczania usunięta. Zarówno twierdzenie T a l e s a wraz

 z odwróceniem tego twierdzenia, jako też zastosowania powyższych twierdzeń do jednokładności i podobieństwa figur należy ująć odrazu w postaci miarowej, posiłkując się własnościami proporcyj liczbowych, ustalonemi w kursie algebry. Podobnie przy opracowywaniu miary wielokątów należy co rychlej przejść do strony liczbowej, dając z teorji wielokątów równoważnych tylko niezbędne minimum. ✪ --- Na początku kursu klasy IV, podobnie jak to było w klasie III, należy powtórzyć i ugruntować wybrane działy z kursu roku ubiegłego i na nich oprzeć dalsze rozszerzenie materjału nauczania. ✪ --- Ostatnim działem w kursie klasy IV są elementy geometrji trójwymiarowej. Na szczególną uwagę zasługuje tu rozdział, poświęcony kreśleniu utworów geometrycznych w rzucie równoległym; ćwiczenia w kreśleniu, poparte kontrolą rozumowania, mają na celu wyrobienie umiejętności »widzenia w przestrzeni«, łącznie z rozwojem wyobraźni stosunków przestrzennych.

✪ --- Uwaga końcowa. Nauczyciel matematyki w gimnazjum winien zdawać sobie sprawę, że większość jego uczniów będzie stosowała matematykę w pracy zawodowej w nieznacznym tylko zakresie; dlatego też w pracy swej nauczyciel winien pamiętać, że należy dać raczej niewiele, ale zato bardzo gruntownie. Należy też uświadomić sobie, że rozumowania matematyczne, uprawiane na tle niedostatecznie opanowanego materjału, są czcze i chybiają celu kształcącego; stąd wynika konieczność ścisłego egzekwowania od uczniów tego niewielkiego zasobu materjału nauczania, który im może być podany. --- ✪ --- Powodzenie pracy ucznia w dalszych jego studjach, w szczególności licealnych, w bardzo znacznym stopniu zależy od rzetelnego wykonania programu gimnazjalnego — w kierunku dokładnego opanowania, a nie w kierunku rozszerzania materjału naukowego lub nadmiernego teoretyzowania.

A. M. RUSIECKI

ZAJĘCIA PRAKTYCZNE

I.

✪ --- Zajęcia praktyczne w gimnazjum obejmują różne rodzaje robót rękodzielniczych, poza tem w klasach I i II jeszcze dodatkowo uprawy roślin w skrzynkach i doniczkach. Prace w ogrodzie, jeżeli go szkoła posiada, nie wchodzą w zakres tego przedmiotu, służąc zasadniczo celom nauki biologji. --- ✪ --- W nowem gimnazjum przeznacza się

na zajęcia praktyczne po 2 godziny tygodniowo we wszystkich czterech klasach. Wprowadzenie zajęć praktycznych do każdego gimnazjum ogólnokształcącego w nowem znaczeniu odpowiada zasadniczym hasłom: jak najmocniejszego związania nauki szkolnej z życiem, jej upraktycznienia, uwzględnienia i rozwinięcia zadań wychowania techniczno-utylitarnego. --- ✪ --- Według uwag do całości programu: »Zajęcia praktyczne w gimnazjum mają na celu: dalsze usprawnienie zmysłów, opanowanie w stopniu wyższym niż w szkole powszechnej wybranych technik pracy ręcznej, rozwój poczucia rzeczywistości, dalsze wyrabianie umiejętności radzenia sobie i pokonywania trudności, wyzyskanie podstawowych środków pomocniczych do nauki doświadczalnej fizyki i chemji, zbliżenie do świata współczesnej techniki, utrwalenie zamiłowania i szacunku do pracy ręcznej«. Podobnie jak w szkole powszechnej, zajęcia praktyczne w gimnazjum stają się polem do wykonania technicznego wielu przedsięwzięć, służących celom nauki różnych przedmiotów i życia szkolnego i wymagających środków z dziedziny pracy fizycznej. Związek z nauką fizyki i chemji, bardzo ścisły i organiczny w klasie IV, posiada pod tym względem wyjątkową wagę i dlatego został wyraźnie zaznaczony w powyższem sformułowaniu celów. Rola rzeczywista zajęć praktycznych w całości pracy szkolnej może znakomicie się zwiększyć przy rozwinięciu przewidywanych prac ochotniczych młodzieży, które stanowią świetny teren oddziaływań wychowawczych i samowychowania.

II.

✪ --- W klasach I, II i III rozróżnia się roboty podstawowe oraz dodatkowe z »różnych materjałów«; dział robót podstawowych obejmuje »systematyczne kształcenie w technice obróbki drzewa, metalu, szkła w zastosowaniu do chłopców, oraz w technice szycia w zastosowaniu do dziewcząt«. W klasie IV chłopcy i dziewczęta wykonywają zasadniczo te same zadania, związane przedewszystkiem z nauką fizyki i chemji, w stopniu zależnym od ich przygotowania. Roboty z drzewa przypadają na klasę I, z metalu, a mianowicie: drutu, blachy, walcówki — na klasę II, ze szkła — na klasę III, o ile chodzi o techniki podstawowe dla chłopców. Określenie techniki podstawowej nie jest przytem bezwzględnem ograniczeniem do jednego materjału; uczeń może używać przy robotach z tego zakresu również innych materjałów, o ile dany przedmiot będzie tego wy-

magał. Poza tem w dziale dodatkowych robót z różnych materjałów występuje bądź stosowanie już zdobytych umiejętności, bądź ich uzupełnianie i rozwijanie, bądź okolicznościowe zdobywanie umiejętności z nowych dziedzin, zwłaszcza takich, które pozwalają na większą swobodę w wyzyskiwaniu podstawowego materjału. Dla dziewcząt dział robót dodatkowych obejmuje w szczególności tyle zaprawienia do obróbki drzewa, drutu i blachy, szkła, ile niezbędnie potrzeba do wyrobienia elementarnej zaradności życiowej, do wytwarzania nietrudnych pomocy naukowych w toku całej nauki, oraz do planowej pracy warsztatowej, ściśle związanej z nauką fizyki, w klasie IV, w której niema już nauki szycia. ---✪--- W klasie IV niema robót podstawowych w znaczeniu stosowanem powyżej; różne materjały i techniki występują w tematach głównych ze względu na wskazane założenia programu tej klasy i w tematach dodatkowych; wyodrębniono tylko w sposób wyrazisty dalsze doskonalenie się chłopców w obróbce metali.

III.

✪--- Tendencje i cechy charakterystyczne pracy według nowego programu są podobne do zaznaczonych już, gdy była mowa o zajęciach rękodzielniczych w szkole powszechnej. Na czoło wysuwa się istotna p r a k t y c z n o ś ć, dostosowanie do potrzeb życia, do innych działów nauki szkolnej i zainteresowań młodzieży, stąd płynie w szczególności: stworzenie w 3 klasach działu robót dodatkowych »z różnych materjałów«, obok działu podstawowego, oraz zużytkowanie w klasie IV poprzedniego przygotowania w różnych zakresach, zamiast dalszej przewagi jednej techniki. Dokładność w pracy jest wymagana, ale również nie powinna przechodzić w nadmierne ślęczenie nad jedną robotą: stopień wykończenia należy i tutaj »ściśle dostosować do typu i przeznaczenia przedmiotu«, ✪--- Związek pracy fizycznej z pracą umysłową ma się wyrażać w sporządzaniu prostych przyrządów i modeli do nauki innych przedmiotów, a także w konserwowaniu i naprawianiu istniejącego już inwentarza szkolnego. Różne przyrządy i modele naukowe występują w programie wszystkich klas, przytem w trzech klasach niższych, w których jest podział na roboty podstawowe i roboty z różnych materjałów, należą do tych obu działów, odpowiednio do swego charakteru technicznego. Wytwarza się w ten sposób ilustracje poglądowe trudnych nieraz do zrozumienia pojęć i zjawisk

oraz łatwe środki do stawiania i rozwiązywania pewnych zagadnień, osiąga się większe zainteresowanie pracą fizyczną i zrozumienie jej wartości dla życia umysłowego człowieka. Zgodnie z programem, w klasach I i II roboty tego rodzaju służą przedewszystkiem bezpośrednio lub pośrednio celom nauki geografji (poziomnice, kątownice terenowe, globusy indukcyjne, kompasy, zenitarja i t. d.) i biologji (skrzynki na kwiaty, skrzyneczki na zbiory naukowe, gabloty, akwarja, kiełkowniki, wzrostomierze i t. p.). Przewaga robót tego rodzaju, z uwzględnieniem przedewszystkiem związku z nauczaniem fizyki i chemji (w klasie IV uwzględnia się także potrzeby geometrji przestrzennej), zaznacza się wyraźnie w programach klas III i IV. W klasie III praca warsztatowa jest tylko luźno związana z równolegle prowadzonem nauczaniem fizyki, przybierając charakter raczej przygotowawczy, a »celom nauczania chemji służy przedewszystkiem bezpośrednio i pośrednio samo zapoznanie się młodzieży z obróbką szkła«; w klasie IV uczniowie mają wykonywać przyrządy i urządzenia, »które wymagają uprzedniego rozważenia ich działania z fizycznego punktu widzenia. Zajęcia te będą ściśle związane z samą nauką; będą stanowiły z zasady jedno z końcowych ogniw pracy szkolnej nad danem zagadnieniem, stale więc będą następowały po opracowaniu tego zagadnienia na lekcjach fizyki«. --- ✪ --- W »Uwagach do całości programu« zaznaczono, że plany pracy warsztatowej, łączonej z nauką fizyki, powinny być opracowywane wspólnie przez nauczycieli fizyki i zajęć praktycznych, przytem nauczyciel fizyki wskazuje potrzebne przyrządy i urządzenia, a nauczyciel zajęć praktycznych rozstrzyga, czy są wykonalne przy posiadanych środkach i stopniu wyrobienia technicznego uczniów.

IV.

✪ --- Zarówno przybory i modele naukowe, jak inne przedmioty do wykonania, są podane jako »orjentacyjne przykłady tematów« — tylko w zakresie szycia są wskazane »obowiązkowe roboty do wykonania«. Przykłady tematów obejmują, poza wskazanemi dziedzinami nauki szkolnej, rozległe zakresy życia i zainteresowań młodzieży, z uwzględnieniem zwłaszcza sportu, różnych potrzeb codziennych (sprzęty i drobiazgi domowe), teatru szkolnego, fotografji. Sporządzanie przyborów sportowych i harcerskich wysuwa się na czoło wśród robót podstawowych z drzewa w klasie I, w dwu klasach najwyższych musi zejść na plan dalszy na lekcjach obowiąz-

 kowych, ale w godzinach nadobowiązkowych może urastać do rozmiarów większych przedsięwzięć zespołowych, jak np. budowa kajaka, żaglówki, sanek z kierownicą i t. d. --- ✪ --- W klasie II dziewczęta zaznajamiają się obowiązkowo z maszyną do szycia. Dobór robót do wykonania z dziedziny szycia jest urozmaicony i obfity; w klasie III obowiązuje w szczególności szycie mundurka harcerskiego żeńskiego i plecaka, wykonywanie nakładanych godeł szkolnych i harcerskich. --- ✪ --- »Uwagi do całości programu« zalecają rozwijanie pomysłowości i inicjatywy młodzieży przy wykorzystywaniu rozmaitych »odpadków«, każą zachęcać zarówno chłopców jak dziewczęta do łatwej naprawy różnych przedmiotów, zależnie od potrzeb życia. --- ✪ --- Bardzo ważną inowację stanowi wprowadzenie »kart roboczych«, na których uczniowie i uczenice mają notować systematycznie: daty rozpoczęcia i wykonania danego przedmiotu, ilość i rodzaj materjału, rodzaj narzędzi, sposób wykończenia i t. d. Dopomoże to, między innemi, w przeprowadzaniu od czasu do czasu kalkulacji wykonanych robót, posiadającej tak istotne znaczenie ze względu na poznanie zagadnień gospodarczych. --- ✪ --- »W miarę możności i zależnie od warunków danej szkoły« mają być organizowane »wycieczki do warsztatów pracy technicznej, zwłaszcza do tych ośrodków produkcji, które są związane z techniką, stanowiącą główny przedmiot ćwiczeń młodzieży danej klasy«. --- ✪ --- Zajęcia praktyczne dają dobrą podstawę do wprowadzenia tak ważnego środka porozumiewania się i ilustrowania zagadnień, jakim jest rysunek techniczny — uwagi do programu zawierają odpowiednie wskazówki.

T. K.

ĆWICZENIA CIELESNE

✪ --- Program ćwiczeń cielesnych w gimnazjum jest dalszym ciągiem programu szkoły powszechnej, jest z nim silnie związany i wskazuje dalsze środki, zmierzające do doskonalenia wszelkich sprawności fizycznych. Zarówno pod względem fizjologicznym jak i psychicznym jest dostosowany do okresu rozwojowego młodzieży, a więc ze specjalną pieczołowitością uwzględnia okres dojrzewania, który zarówno u młodzieży żeńskiej jak i męskiej przypada na okres pobytu jej w gimnazjum. Z tego względu podaje dość przystępny zasób materjału ćwiczebnego i kładzie jednakowy nacisk zarówno na stronę wychowawczą ćwiczeń, jak i wpływ ich na

rozwój wszelkiego rodzaju sprawności. Konsekwentnie więc program wprowadza dwa równomiernie potraktowane działy, t. j. ćwiczenia gimnastyczne i ćwiczenia swobodne boiskowe oraz w otwartych terenach, z położeniem specjalnego akcentu na gry i ćwiczenia polowe. W odróżnieniu od programu dotychczasowego, który podaje jedynie wzmiankę o ćwiczeniach w terenie, program obecny wprowadza w tym dziale bardzo bogaty materjał ćwiczeń i kładzie nacisk na ich znaczenie zdrowotne, wychowawcze i utylitarne. W zakresie ćwiczeń gimnastycznych utrwala metodę tak zwanej gimnastyki ruchowej, opartej na ćwiczeniach o dynamicznej pracy mięśni, w przeciwstawieniu do nudnej i przeważnie wyrugowanej już tak zwanej gimnastyki postaw, charakteryzującej się nadmiernym wysiłkiem statycznym. Ponadto nowy program wprowadza w ćwiczeniach gimnastycznych praktyczny podział na cztery grupy, w zależności od ich wpływu na ustrój i ich znaczenia praktycznego, a więc: ćwiczenia porządkowe, ćwiczenia kształtujące, ćwiczenia koordynacyjne i ćwiczenia stosowane. Podział ten ma na celu ułatwienie nauczycielowi przygotowania planu pracy, t. j. dobierania i układania ścisłego materjału ćwiczebnego na pewne krótsze lub dłuższe okresy czasu, np. na miesiąc, dwa miesiące, a nawet na półrocze. W programie dotychczasowym podział ćwiczeń był dokonany według ich następstwa w poszczególnych lekcjach gimnastyki, niestety jednak w tej interpretacji przejrzystość i wartość ćwiczeń zacierała się znacznie, a praca nauczyciela mogła ulegać dużej mechanizacji, pozbawionej głębszej analizy przy dostosowywaniu ćwiczeń do potrzeb młodzieży. --- ✪ --- Rzeczą zupełnie nową w programie jest rozgraniczenie i dostosowanie materjału ćwiczebnego do sił młodzieży rozwiniętej pod względem fizycznym normalnie oraz młodzieży słabszej, nie zdążającej za normalnym rozwojem, jak również wskazanie ćwiczeń, nadających się dla dziewcząt, jak i tych, które wykonywać mogą jedynie chłopcy. Różnice polegają tu przedewszystkiem na różnem napięciu siły (np. w zwisach i skokach) oraz na samym charakterze ruchu, który u dziewcząt będzie miał zawsze więcej pierwiastka swobody i wrodzonej lekkości, u chłopców zaś energji i ostrości. --- ✪ --- Nowy program nie wspomina o ćwiczeniach oddechowych, które polegały na zmuszaniu do oddychania na rozkaz, przy nadawanej komendą miarowości czasu na wdech i wydech. W myśl ostatnio przez fizjologów poczynionych

 badań nad systemem oddechowym, program staje na stanowisku nowego oświetlenia tej sprawy, t. j. regulowania oddechów ćwiczeniami pobudzającemi do akcji ośrodek oddechowy, czyli stwarzaniem konieczności zaczerpnięcia głębokich wdechów, np. po biegu lub wogóle krótkiej, a intensywnej pracy mięśni, wpływającej na nagromadzenie się kwasu węglowego we krwi, a więc i wzmagającej zapotrzebowanie tlenu. --- ✪ --- W tych warunkach samoregulacja organiczna doskonale sobie radzi z potrzebami wywołanemi zmianą warunków pracy serca i płuc, a nauczyciel, prowadzący ćwiczenia, obowiązany jest do regulowania czasu trwania ruchów intensywniejszych, przeplatając je ruchami łatwemi, spokojnemi, dającemi możność działania samoregulacji organizmu. --- ✪ --- Z tą teorją łączy się też inny dziś pogląd na ćwiczenia śródlekcyjne, które przestają już nosić nazwę oddechowych, a zmierzają do zmuszenia młodzieży, by przybrała postawę wyprostowaną, czyli wprowadzają czynnik korektywny. Jednocześnie, w myśl poprzednio omówionej teorji, młodzież ma wykonać kilka ruchów kończyn dolnych, górnych, a nawet i tułowia, w postaci, sprzyjającej oddychaniu. Oddech nastąpi automatycznie przez oderwanie się od pracy umysłowej, a wartość jego powiększy się przez dopływ świeżego powietrza z powodu otworzenia okien. --- ✪ --- Całość programu jest opracowana ramowo, daje więc nauczycielowi pewną swobodę w dobieraniu ćwiczeń do potrzeb młodzieży w każdej klasie. Szczegół ten ma duże znaczenie w naszych warunkach szkolnych, ponieważ z różnych powodów młodzież przybywa do szkoły z bardzo różnem usprawnieniom fizycznym, a więc o ustaleniu pewnych zdecydowanych ćwiczeń na każdą klasę mowy być nie może. Jednak pomimo dużej ramowości program wskazuje pewne granice w każdej klasie, wysuwa zasadniczy cel, stawia wymagania, które łatwo sprawdzić się dadzą, w wynikach nauczania, mających być dowodem stałego postępu w normalnym rozwoju młodzieży szkolnej. Wreszcie, licząc się z okresem dojrzewania, program obniża znacznie poziom trudności wszelkich ćwiczeń, ale nie w stosunku do dawnego programu, lecz do tego, co przeważnie jest dziś prowadzone w szkołach. Natomiast program kładzie wielki nacisk na poprawność w wykonywaniu wszelkich ruchów, drogą których młodzież ma osiągnąć prawidłową postawę, wyrażającą się poprawną budową kręgosłupa, dużą rozległością ruchów w stawach (w granicach ich normalnej budowy) oraz proporcjonalną długością po-

szczególnych grup mięśniowych, posiadających możliwą w tym okresie wieku siłę i zdolność do pracy. --- ✪ --- Dla każdej klasy podaje więc program zasób materjału ćwiczebnego, podzielony według poprzednio wspomnianych grup, a wskazujący na równomierne przećwiczenie wszystkich części całego organizmu młodzieży. W zasobie tym znajdują się ćwiczenia kończyn górnych i dolnych o różnym charakterze ruchu, ćwiczenia szyi oraz tułowia, wykonywane w różnych kierunkach ruchu, wszystko jako ćwiczenia kształtujące. Ćwiczenia równowagi, wykonywane na różnej wysokości tramu, a utrudniane przez dodatkowe ruchy rąk, lub pewne czynności, jak rzuty i chwyty piłek, wszystko jako ćwiczenia koordynacyjne. Z ćwiczeń stosowanych podane są ćwiczenia w chodzie, biegu, w zwisach, w skokach wolnych i przyrządowych oraz w rzutach. Wszystkie wyszczególnione ćwiczenia są ustopniowane poprzez cztery klasy gimnazjalne, posiadają przytem tę właściwość, że dają się niezmiernie drobiazgowo dawkować i przystosowywać do każdego poziomu rozwoju młodzieży. We wskazówkach do prowadzenia ćwiczeń gimnastycznych program podaje, że w skład każdej lekcji winny wejść ćwiczenia ze wszystkich grup, wymienionych w zasobie materjału ćwiczebnego. Ćwiczenia te powinny być odpowiednio dobrane, a więc wszechstronnie rozwijające. Do wielu ćwiczeń gimnastycznych, zwłaszcza w gimnazjach żeńskich, należy dostosowywać odpowiednią muzykę, która ma wpływ dodatni na nastrój lekcji oraz na doskonalenie ruchu. --- ✪ --- Drugi dział, szeroko uwzględniony w programie każdej klasy, zawiera: zabawy i gry, nadające się do wplatania w lekcje gimnastyki; gry drużynowe o charakterze walki między dwiema równemi drużynami; ćwiczenia i gry polowe typu harcerskiego, mające wielkie znaczenie utylitarne i mogące spełnić doniosłą rolę w przygotowaniu młodzieży do jej obowiązków wojskowych (podbudowa P. W.), wreszcie sporty, nadające się do uprawiania w lecie i w zimie, a więc: pływanie, wioślarstwo, kolarstwo, łucznictwo i wycieczkowanie, oraz narciarstwo, łyżwiarstwo i saneczkowanie. W całym tym dziale szczególną wartość przypisuje program formom ruchu, które zmuszają młodzież do przebywania na świeżem powietrzu w różnych porach roku, a więc i przy różnej temperaturze, hartują jej organizm, działając jednocześnie na wszelkie czynności wegetatywne ustroju. Będąc zarazem ulubioną formą zajęć młodzieży, w której wyładowuje ona całą swą energję i ujawnia temperament, mogą

 się stać przy dobrem kierownictwie doskonałą szkołą urabiania jej charakteru, pomagając wybitnie szkole w ogólnej linji wychowawczej. Szkoła, ujmując pod swoją opiekę całe zagadnienie sportu, chroni tem samem młodzież od wielu krzywd fizycznych i wychowawczych, które grożą jej przy uprawianiu sportów „dziko", lub pod złym kierunkiem. Sprawę tę podkreśla program w uwagach i komentarzach. --- ✪ --- W rozdziale, który mówi o organizacji pracy, zaznaczone jest, że ćwiczenia gimnastyczne winny odbywać się w wymiarze dwóch godzin pomieszczonych w planie, zaś dwie godziny tygodniowo na ucznia, przeznaczone na gry i sporty, powinny odbywać się w porze popołudniowej i z reguły na boisku lub w terenie otwartym. Dużą wagę przywiązuje program do sprawy organizacji gier i sportów, wymagając, by godziny niewykorzystane z powodu niepomyślnych warunków atmosferycznych były komasowane i zużytkowane w odpowiednio nadarzających się momentach dla przeprowadzenia ćwiczeń w terenie, wymagających większego wymiaru czasu, np. narciarstwo, pływanie, ćwiczenia polowe z biwakowaniem lub obozowaniem i t. p. Ponadto w każdej klasie program przewiduje dwie całodzienne wycieczki w roku, które „należy organizować tak, by przyniosły młodzieży jak najwięcej korzyści i zachęciły ją do stałego uprawiania turystyki". --- ✪ --- Poza ćwiczeniami, wymagającemi większej ilości czasu, program wprowadza 10-cio-minutowe ćwiczenia codzienne, które mają wytworzyć u młodzieży nawyk do stałego ich uprawiania. --- ✪ --- Dobierając ćwiczenia ze wszystkich działów (t. j. gimnastyka, gry i sporty), program przestrzega, by nie przemęczać młodzieży stawianiem jej zbyt trudnych wymagań, a wyćwiczenie osiągać należy drogą racjonalnego ich stopniowania. ✪ --- W uwagach o organizacji ćwiczeń dla młodzieży słabszej fizycznie program przewiduje wydzielanie tej młodzieży w oddzielną grupę w czasie trudniejszych ćwiczeń, wykonywanych przez młodzież silniejszą. Dotyczy to przedewszystkiem tych momentów lekcyj, kiedy wykonywa się zwisy i skoki. Młodzież słabsza winna podówczas wykonywać ćwiczenia z tej samej grupy, lecz znacznie łatwiejsze, przeznaczone dla niej w programie, lub powinna mieć zorganizowaną spokojną zabawę o charakterze wypoczynkowym. ✪ --- Ten sposób organizowania ćwiczeń młodzieży słabszej powinien zapobiec nadmiernemu zwalnianiu z zajęć, co występuje dziś zarówno w gimnazjach żeńskich jak i męskich. --- ✪ --- W gimna-

zjach koedukacyjnych młodzież męska i żeńska odbywać winna z reguły ćwiczenia oddzielnie, przyczem program wskazuje, że łączyć należy młodzież z równoległych oddziałów, lub z konieczności tylko z dwóch klas sąsiednich. Ponieważ z powodu łączenia klas sąsiednich wytworzyć się muszą bardzo trudne warunki dla prowadzenia ćwiczeń cielesnych, przeto tem bardziej wskazane jest dzielenie młodzieży na grupy w zależności od jej sił i zdrowia. ✪ --- Przerabianie materjału ćwiczebnego w łączonych klasach musi być dokonywane na podstawie programu klasy niższej, a jedynie uzupełniane w miarę możności materjałem klasy wyższej. ✪ --- Cały materjał, zawarty w programie, jest zupełnie realny, a więc dający się przeprowadzić we wszystkich warunkach. Program bowiem uwzględnia konieczność posiadania przez każdą szkołę sali gimnastycznej i boiska własnego, lub dzierżawionego, a uprawianie sportów uzależnia od odpowiednich terenów, z których dana szkoła może korzystać. --- ✪ --- Pamiętając o korelacji z innemi przedmiotami szkolnemi, program wchodzi w sprawę organizacji wycieczek z przyrody i geografji, podczas których marsze dzienne, odpoczynki, obciążenie plecaka i t. p. muszą być uzgodnione ściśle z wytycznemi programu ćwiczeń cielesnych. I odwrotnie, prace z zakresu terenoznawstwa, szkiców kartograficznych, prowadzone przez nauczyciela ćwiczeń cielesnych w czasie ćwiczeń polowych — muszą być uzgodnione z programem geografji. --- ✪ --- W dziale muzyki i śpiewu nastąpi korelacja na podstawie dobierania repertuaru piosenek, stosowanych w czasie marszu na lekcjach gimnastyki i na wycieczkach, oraz w dobieraniu muzyki do ćwiczeń gimnastycznych. --- ✪ --- Z zajęciami praktycznemi korelacja występuje w przygotowywaniu przez młodzież pewnych przyborów z drzewa do gier i zabaw, jak paliki, słupki, klocki i t. p., a przez młodzież starszą nawet i sprzętu sportowego, t. j. kajaków, nart i sanek. ——— H. OLSZEWSKA

RYSUNEK

✪ --- Zadaniem nauki rysunku w gimnazjum, opierającej się na przygotowaniu, wyniesionem przez ucznia ze szkoły powszechnej, jest wyrabianie umiejętności narysowania a także i namalowania pojedyńczych przedmiotów z otoczenia oraz wyrażania linją i plamą kształtu i barwy przedmiotów powstałych w wyobraźni ucznia.

 ✪ --- Z tem zadaniem łączą się następne. Praca rysunkowa, opierając się głównie na systematycznej obserwacji przedmiotów, prowadzącej do poznania ich kształtów i barw, ma przyzwyczaić ucznia do racjonalnego spostrzegania i wyróżniania najistotniejszych cech przedmiotów, ćwiczyć pamięć wzrokową, kształcić wyobraźnię plastyczną, aby była zdolna do tworzenia nowych kształtów i połączeń barw. --- ✪ --- Przez ćwiczenia rysunkowe zdobywa uczeń pewien zasób wiadomości o wyglądzie i budowie przedmiotów, z których powstają podstawy jego kultury plastycznej, umożliwiającej celową pracę nad przyjemnym wyglądem otoczenia i orjentowanie się w wartościach estetycznych przedmiotów użytkowych --- ✪ --- Środki i sposoby, zmierzające do realizacji tych celów, określa wyraźnie program, zawierający materjał nauczania i niezbędne wskazówki do pracy. --- ✪ --- Materjał nauczania jest rozdzielony na cztery stopnie, a nie według klas. Podział ten jest uzasadniony względami psychologicznemi i organizacyjnemi. Względy psychologiczne — to różnorodny poziom przygotowania rysunkowego uczniów w jednej klasie, uzależniony często od wrodzonych zdolności i zainteresowanie rysunkiem, które może się ujawnić wcześniej lub później. Z tych względów na dany stopień nauki rysunku mogą uczęszczać uczniowie z różnych klas. Względy organizacyjne — to liczba zgłaszających się z różnych klas kandydatów na lekcje rysunku. Po zbadaniu poziomu przygotowania rysunkowego, może nauczyciel podzielić uczniów na grupy i realizować program jednego lub kilku stopni. --- ✪ --- Materjał nauczania zawiera dwa działy, t. j. rysunek odręczny i kreślenie. --- ✪ --- W rysunku odręcznym występują trzy zasadnicze typy pracy rysunkowej, a mianowicie: rysunek poobserwacyjny, rysunek z natury i rysunek z wyobraźni, nadto obserwowanie i omawianie wartości artystycznych odpowiednich wyrobów rzemieślniczych, okazów przemysłu artystycznego i sztuki ludowej, dzieł architektury zabytkowej i współczesnej, malarstwa i rzeźby. ✪ --- Każdy z wymienionych typów pracy ma określone do spełnienia zadania kształcące, z których wynika charakter pracy. ✪ --- Zadaniem ćwiczeń w rysunku poobserwacyjnym jest wyrobienie umiejętności wyrażania rysunkiem syntetycznym kształtu i istotnych cech przedmiotu po celowo przeprowadzonej obserwacji. Wymagania, stawiane uczniowi przy rysunku poobserwacyjnym muszą być znacznie niższe aniżeli przy rysunku z natury, albowiem uczeń, nie mając przed oczyma stale przedmiotu, musi z koniecz-

ności pominąć różne szczegóły, a w większym stopniu wykorzystać wiadomości o budowie przedmiotu, by uwydatnić w rysunku tylko istotny kształt i główne cechy. Ćwiczenia te, poprzedzone zawsze obserwacją przedmiotu i omówieniem przeznaczenia, budowy, kształtu, stosunków wielkości poszczególnych części i cech charakterystycznych, mają charakter rysunku szkicowego. Obserwowanie przedmiotów podczas lekcyj odbywa się z reguły pod kierunkiem nauczyciela, jednak w miarę postępów w nauce mogą uczniowie obserwować przedmioty samodzielnie. Samodzielne obserwacje, dokonane przez ucznia, mogą być równocześnie dla nauczyciela sprawdzianem rezultatów jego pracy. --- ✪ --- Mając na uwadze różnorodne trudności, występujące przy rysowaniu przedmiotów, a zwłaszcza roślin, zwierząt i ludzi, winien nauczyciel wskazać uczniom metody pracy, a przedewszystkiem opracować wspólnie zasadniczy kształt przedmiotu, aby uczniowie mogli najpierw wyrazić go rysunkiem schematycznym, a następnie uwzględnić charakterystyczne cechy. W czasie pracy należy położyć nacisk na wyrażanie kształtu linją lub plamą barwną, wyrażającą choćby przesadnie charakter przedmiotu. --- ✪ --- Omówione wyżej wartości kształcące rysunku poobserwacyjnego oraz niewyczerpany zasób tematów, umożliwiający prowadzenie ćwiczeń bez większych trudności, wysunęły ten typ pracy na pierwsze miejsce w programie wszystkich stopni nauki. Na każdym stopniu nauki, po wyszczególnieniu zadań ściśle rysunkowych i kolorystycznych, program podaje orjentacyjne przykłady tematów. Z ogólnego zestawienia tych tematów wynika postulat rysowania na I i II stopniu zwierząt i roślin krajowych, na III stopniu należy w dużej mierze wykorzystać jako tematy rysunkowe, szkolne narzędzia pracy i pomoce naukowe, a następnie twory przyrody, na IV stopień przypada rysowanie postaci ludzkiej i zwierząt w łatwej do zapamiętania postawie oraz szkicowanie nietrudnych fragmentów architektonicznych. Tak przeprowadzony dobór tematów odpowiada wymaganiom korelacji nauki rysunku z innemi przedmiotami nauczania, a głównie z nauką przyrody na stopniu I i II, z nauką fizyki, chemji i biologji na stopniu III i IV-ym. ✪ --- Rozpatrując szczegółowo zadania rysunkowe i kolorystyczne, zauważymy na każdym stopniu nauki bardzo ostrożnie sformułowane zwiększenie trudności rysunkowych (które winien sobie nauczyciel dobrze uświadomić przed przystąpieniem do pracy), ponadto dochodzimy do wniosku, że na I stopniu występują przede-

 wszystkiem zadania rysunkowe, a na II — kolorystyczne, na III stopniu rysunek ma charakter praktyczny, bo wiąże się z nauką fizyki i chemji, a na IV stopniu rysowanie fragmentów architektonicznych prowadzi do opanowania zasad rysunku perspektywicznego. ✪ --- Zadaniem rysunku z natury jest zaznajomienie uczniów w sposób poglądowy z zasadami rysunku perspektywicznego i sposobami wyrażania zjawisk światłocieniowych. Umiejętność korzystania z obserwacji przedmiotu polega na zauważeniu zasadniczego kształtu całości, części, stosunków wielkości oraz rozróżnianiu cech istotnych od przypadkowych. Dlatego też rola nauczyciela przy rysunku z natury nie może ograniczyć się do ustawienia przedmiotu i rzucenia kilku uwag o jego wyglądzie. Wiemy z doświadczenia, że uczniowie mają skłonność do opracowywania małoznaczących szczegółów, zapominając o całości, to też nauczyciel musi być kierownikiem tej pracy od początku do jej ukończenia. Osiągnięte tą drogą dobre wyniki będą zachętą dla uczniów do dalszych wysiłków. Wobec powyższego program wskazuje najpierw przedmioty o kształtach nieskomplikowanych, zbliżonych wyglądem do zasadniczych brył geometrycznych i tak ustawionych, aby uczeń mógł łatwo zauważyć zbiegi linij i skróty perspektywiczne, a następnie wyrazić je rysunkiem. Zasada stopniowania trudności obowiązuje również w zaznajamianiu uczniów ze zjawiskami światłocieniowemi. --- ✪ --- Obowiązująca w tym dziale pracy zasada poglądowości, polega na obserwacji zjawisk perspektywicznych, a także światłocieniowych, najpierw w terenie, a następnie na odpowiedniej wielkości przedmiotach, rysowaniu i formułowaniu na podstawie doświadczenia prawideł rysunku perspektywicznego. --- ✪ --- Rysunek z natury ma naogół charakter szkicowy, przy niektórych jednak tematach można wymagać dokładniejszego wykończenia. ✪ --- Ćwiczenia w rysunku z wyobraźni rozwijają zdolności twórcze ucznia oraz dostarczają sposobności do praktycznego zastosowania zdobyczy rysunkowych i malarskich, osiągniętych w rysunku poobserwacyjnym i z natury, nadto przyczyniają się do pogłębienia znajomości rysunku perspektywicznego. --- ✪ --- Rysunek z wyobraźni obejmuje wyrażanie kształtu i barw przedmiotu na podstawie opisu nauczyciela i samodzielne projektowanie nieskomplikowanych przedmiotów użytkowych, nadających się do wykonania w pracowni szkolnej lub w domu. Tematy prac, dostosowane do poziomu rysunkowego i zainteresowań ucznia, mają charakter prak-

tyczny, a często wiążą się z aktualnemi uroczystościami, przedstawieniami, zabawami szkolnemi i t. p. Opis przedmiotu, zawierający potrzebne do pracy wiadomości, musi być jasny i zwięzły. ✪ --- Ćwiczenia w rysunku z wyobraźni trzeba w miarę możności łączyć z malowaniem i zestawianiem barw. --- ✪ --- Na stopniu IV wchodzi w zakres rysunku z wyobraźni liternictwo. Aby uczniowie zdobyli wprawę w rysowaniu liter należy rozpocząć tę pracę już na stopniu I, wymagając poprawnie wykonanego napisu lub podpisu na rysunku, udzielając równocześnie odpowiednich wskazówek. --- ✪ --- Wymienione typy ćwiczeń mają wspólne do zrealizowania cele i dlatego wzajemnie się uzupełniają. Rysunek poobserwacyjny przygotowuje ucznia do celowej obserwacji, tak ważnej przy rysunku z natury, rysunek z natury zaznajamia ze sposobami wyrażania zjawisk perspektywicznych i światłocieniowych, z czego uczeń korzysta przy rysunku z wyobraźni i z pamięci. --- ✪ --- Do realizacji programu jest niezbędny rozkład materjału naukowego, zawierający rozłożone na pewien okres czasu zagadnienia rysunkowe oraz tematy, dostosowane do tych zagadnień. Podane w programie przykłady tematów nie są obowiązujące i można je zastąpić innemi, bardziej dostosowanemi do danych warunków pracy. ✪ --- W zakres rysunku odręcznego wchodzi obserwacja i omawianie wartości estetycznych i plastycznych odpowiednich wytworów rzemieślniczych, okazów sztuki ludowej i przemysłu artystycznego, architektury zabytkowej i nowoczesnej, rzeźby i malarstwa współczesnego. Realizacja tej części programu nakłada na nauczyciela obowiązek poznania tych rzeczy w danem środowisku i opracowania programu wycieczek. W braku odpowiednich okazów winien nauczyciel gromadzić dobre reprodukcje przedmiotów i dzieł sztuki oraz przeprowadzać okolicznościowo krótkie pogadanki, poparte pokazem reprodukcyj lub wyświetlaniem przeźroczy i filmów. Pogadanki na temat obserwowanych przedmiotów lub ich reprodukcyj, wyjaśniające ich wartości artystyczne, winny być dostosowane do poziomu umysłowego uczniów. Obserwacje i omawianie wyszczególnionych w programie przedmiotów, mające na celu zaznajomienie młodzieży z najważniejszemi dziełami polskiej twórczości plastycznej, nie mogą w żadnym wypadku przekształcić się w wykłady o sztuce plastycznej. --- ✪ --- Nauczyciel rysunku, mając na uwadze rozwój smaku estetycznego uczniów, winien korzystać z każdej sposobności, dbać o ład i porządek w swej pracy, wybierać

 do ćwiczeń rysunkowych przedmioty celowo skomponowane i dobrze wykonane, czyste i t. p. Przez współpracę z młodzieżą nad estetycznym wyglądem sal szkolnych, budynku i otoczenia szkoły, współudział w organizowaniu przedstawień, zabaw i obchodów szkolnych i t. p. możemy na konkretnych zadaniach przygotowywać uczniów do organizowania otoczenia zgodnie z wymaganiami estetycznemi. --- ✪ --- Ćwiczenia w kreśleniu stanowią odrębny dział pracy rysunkowej, zaznajamiający ucznia z zasadami wyrażania brył geometrycznych i przedmiotów rysunkiem w perspektywie równoległej ukośnej i w rzutach prostokątnych na dwie lub trzy płaszczyzny oraz ze sposobami posługiwania się przyborami kreślarskiemi. Ten typ rysunku posiada dużą wartość praktyczną i szerokie zastosowanie w pracy zawodowej, a podczas nauki w gimnazjum jest nieodzowny, zwłaszcza przy nauce zajęć praktycznych, fizyki, chemji i geometrji. --- ✪ --- Ćwiczenia w kreśleniu wykonywują uczniowie bądź na podstawie obserwacji i mierzenia wysokości, szerokości i długości odpowiednich przedmiotów (rysunek z natury), bądź opisu i podanych przez nauczyciela wymiarów (rysunek z wyobraźni), posługując się ołówkiem i przyborami rysunkowemi. Wykonywanie rysunków tuszem nie jest przewidziane w programie. Rysunki, przedstawiające schemat budowy maszyn, urządzeń technicznych, przebieg jakiegoś procesu podczas nauki fizyki lub chemji i t. p. (program dla IV stopnia nauki), winny być w miarę możności wykonywane odręcznie. --- ✪ --- Związek nauki rysunku z innemi przedmiotami nauczania jest bardzo istotny, gdyż z jednej strony rysunek korzysta z wiadomości ucznia o budowie i przeznaczeniu przedmiotów, osiągniętych na lekcjach przyrody, geografji, języka polskiego, historji, zajęć praktycznych i t. d., z drugiej — rozwija umiejętność rysunkową, bardzo przydatną w pracy, kształci oko, pamięć wzrokową i wyobraźnię, a nadto dorzuca nowe wiadomości, prostuje często błędne i pogłębia przez to zdobycze umysłowe. --- ✪ --- Tak rozumiana zasada korelacji wyrazi się nietylko w czerpaniu tematów do ćwiczeń rysunkowych z innych dziedzin pracy szkolnej, lecz w samym przebiegu lekcyj i opracowywaniu tematów rysunkowych, co przyczyni się niewątpliwie do osiągnięcia lepszych wyników i pełniejszego rozwoju intelektualnego ucznia. ______

ST. GABRIEL

I.

✪ --- Program nauki muzyki w gimnazjach oparty jest na tych samych zasadach, co nauka śpiewu w szkole powszechnej i jest jej dalszem rozwinięciem, jakkolwiek nauczanie muzyki, dzięki charakterowi nadobowiązkowemu, nie obejmie całej młodzieży, tak jak nauczanie śpiewu w szkole powszechnej, a tylko młodzież interesującą się muzyką. To też w »celach nauczania« mowa jest o »pogłębieniu zamiłowania do śpiewu«, nabytego przedtem w szkole powszechnej lub w domu. W szkole powszechnej śpiew jednogłosowy i dwugłosowy jest formą śpiewu najczęściej używaną, w gimnazjum przenosi się punkt ciężkości na śpiew chóralny, chociaż i tutaj w dalszym ciągu program przewiduje pracę nad rozśpiewaniem młodzieży pieśniami jednogłosowemi i dwugłosowemi.
✪ --- Nowym elementem nauki muzyki w gimnazjum jest muzyka instrumentalna, która występuje w programie jako nauka gry na skrzypcach i orkiestra. Podobnie jak w śpiewie podkreśla program w pierwszym rzędzie zespołową grę instrumentalną w orkiestrze, do której przygotowuje się młodzież na lekcjach gry skrzypcowej.
✪ --- Organizacyjnie nauczanie muzyki przedstawia się w ten sposób, że w gimnazjum czteroletniem przewiduje program przy odpowiedniej ilości uczniów, zgłaszających się na nadobowiązkowe lekcje muzyki, 8 godzin nauki dla nauczyciela, a mianowicie dwa stopnie nauki śpiewu (niższy i wyższy), odpowiadające pierwszemu i drugiemu rokowi nauczania w gimnazjum po 1 godzinie tygodniowo, lekcje chóru w wymiarze dwóch godzin nauki, dwa stopnie gry skrzypcowej, pierwszy i drugi rok nauczania po 1 godzinie tygodniowej nauki zespołowej, oraz lekcje orkiestry, w wymiarze 2 godzin nauki. Uczniowie mogą, stosownie do zainteresowań, uzdolnień i sprawności, wybierać od jednej do czterech godzin nauki, przyczem przynależenie do chóru związane jest zasadniczo z nauką śpiewu, a przynależenie do orkiestry z nauką gry na skrzypcach. Łączności tej nie należy jednak traktować rygorystycznie, bo niejednokrotnie uczniowie, biorący udział w chórze i orkiestrze, nie będą należeli do grupy śpiewu lub gry skrzypcowej, a naodwrót, uczniowie będą się zapisywali na śpiew lub grę skrzypcową bez należenia do chóru lub orkiestry.

✪ --- Dwuletnia nauka śpiewu, mająca na celu dalsze rozśpiewanie młodzieży, obejmuje według programu śpiewanie pieśni jedno- i dwugłosowych w odpowiedniem wykonaniu, samodzielne śpiewanie pieśni z nut, w pierwszym roku w tonacjach majorowych do 3 znaków przykluczowych i w tonacji A minor, w drugim roku w tonacjach majorowych i minorowych ze szczególnem uwzględnieniem tonacyj do 4 znaków przykluczowych, w związku z tem odpowiednie ćwiczenia słuchowe i głosowe z zakresu rytmu, intonacji i harmonji, a ponadto niezbędne wyjaśnienia znaków muzycznych i przygodne wzmianki o wybitnych kompozytorach. --- ✪ --- W przeciwstawieniu do dotychczasowego traktowania nauki śpiewu w gimnazjum, poświęconej przeważnie nauczaniu teorji muzycznej i solfeżowi, kładzie nowy program główny nacisk na śpiewanie pieśni. Wszystkie ćwiczenia winny być ściśle związane z opracowywaniem pieśni, które stanowią główny materjał nauczania lekcyj śpiewu, Wskutek tego należy zwrócić baczną uwagę na właściwy dobór repertuaru pieśniarskiego, odpowiadającego zainteresowaniom młodzieży, wytwarzającego pogodną atmosferę na lekcjach i umożliwiającego rozśpiewanie w sposób naturalny i swobodny. Pieśni te, wykonywane na jeden, dwa głosy, winny być opanowywane, o ile można, pamięciowo i to w większej ilości zwrotek. Program wymienia w »wynikach nauczania« 15 pieśni jako zadanie jednorocznej pracy. Do niektórych łatwiejszych pieśni jednogłosowych mogą uczniowie zaimprowizować naturalny wtór. --- ✪ --- Chór szkolny w gimnazjum ma spełniać dwojakie zadanie — przyczyniać się do podniesienia nastroju na uroczystościach szkolnych i nabożeństwach oraz do rozśpiewania chóralnego młodzieży. O ile chodzi o występy reprezentacyjne, nie należy niemi przeciążać młodzieży, zachowując odpowiednią ilość czasu na śpiew chóralny dla własnej przyjemności. Do tego celu służą pieśni dostępne, łatwo zrozumiałe, które częściowo winna młodzież przyswoić sobie z pamięci. W tym punkcie różni się nowy program od dotychczasowej praktyki, w myśl której młodzież śpiewającą w chórze zajmowano opracowywaniem zbyt trudnych pieśni, niejednokrotnie zniechęcających ją do śpiewu chóralnego. --- ✪ --- Utworzenie chóru w gimnazjum napotyka w pewnych wypadkach na trudności przez to, że na okres studjów gimnazjalnych przypada mutacja, zmuszająca szczególnie młodzież męską do zaniechania przez pewien czas śpiewu, wskutek tego nie

we wszystkich gimnazjach męskich będzie można tworzyć chóry męskie, często zaś jedyną formą chóru możliwą będzie chór chłopięcy lub chór mieszany, złożony z młodzieży, znajdującej się przed i po mutacji. W gimnazjach żeńskich można tworzyć chóry żeńskie, w koedukacyjnych mieszane.

III.

✪ --- Celem przygotowania odpowiedniej ilości skrzypków, potrzebnych do stworzenia orkiestry szkolnej, przewiduje program gimnazjum grę na skrzypcach. Ponieważ nauka gry na skrzypcach odbywa się zbiorowo i tylko raz w tygodniu, winna ona łączyć się z samodzielną pracą uczniów w domu. Dlatego też materjał ćwiczeniowy winien być tak ujęty, by zajmował i pobudzał uczniów do samodzielnej pracy. W tym celu zaleca program wykonywanie odpowiednich utworów na jeden, dwa i trzy głosy, pieśni i tańców ludowych, ćwiczenia zaś tylko w zakresie niezbędnie potrzebnym. Nauczyciele gry skrzypcowej winni sobie przyswoić technikę prowadzenia zespołowej gry na skrzypcach, stosowaną w seminarjach nauczycielskich, celem należytego wykorzystania szczupłej ilości czasu, wyznaczonej na naukę tego przedmiotu. Nauka gry na skrzypcach w gimnazjum jest tylko dwuletnia i da młodzieży z niej korzystającej przygotowanie elementarne. Dalsze studja na tym instrumencie będzie młodzież mogła kontynuować samodzielnie lub w nauce prywatnej. --- ✪ --- O ile chodzi o orkiestrę szkolną, to w przeciwstawieniu do dotychczasowej praktyki, przewiduje program tylko jedną formę orkiestry, orkiestrę opartą na skrzypcach. Szeroko rozpowszechnione orkiestry dęte (odbijające się niejednokrotnie niekorzystnie na zdrowiu zwłaszcza młodszych uczestników) i orkiestry złożone z instrumentów szarpanych, ustąpią szlachetniejszym w brzmieniu i muzycznie wartościowszym orkiestrom, opartym na skrzypcach. Uczniowie, uczęszczający na lekcję gry skrzypcowej, dostarczą kontyngentu skrzypków, z których przez uzupełnienie uczniami, grającymi na altówce, wiolonczeli i kontrabasie, powstanie orkiestra smyczkowa. Przez dodanie do orkiestry smyczkowej fortepianu lub kilku instrumentów dętych stworzy nauczyciel zespół orkiestry mieszanej, przewidziany zasadniczo programem muzyki w gimnazjum. Repertuar orkiestr winien być dostępny i łatwy, przytem wartościowy i czerpany głównie z polskiej twórczości. Istnienie orkiestry na terenie gimnazjum ma przyczynić się do zain-

 teresowania młodzieży muzyką zespołową. ---✪--- Orkiestra szkolna winna ponadto spełniać pewne zadania reprezentacyjne na uroczystościach szkolnych. --- ✪ --- Raz w miesiącu zamiast lekcyj chóru i orkiestry organizuje nauczyciel audycje muzyczne, w wymiarze dwóch godzin. Audycje te przeznaczone są dla wszystkich uczniów, uczęszczających na lekcje muzyki; mogą w nich brać udział również inni uczniowie. Program audycyj winien być zmieniany corocznie ze względu na to, że w audycjach brać będą udział uczniowie czterech klas równocześnie. Celem dostosowania poziomu audycyj do najmłodszych słuchaczy należy w obrębie programów audycyj jednego roku zachować pewne stopniowanie. Dla większości gimnazjów najdostępniejszą formą audycyj będzie muzyka z płyt gramofonowych, jakkolwiek nauczyciel powinien dołożyć wszelkich starań, by wzbogacić programy audycyj również artystyczną grą na fortepianie, skrzypcach lub śpiewem. --- ✪ --- Przy należytem poparciu przez dyrekcje gimnazjów i odpowiednim wysiłku ze strony nauczyciela muzyki może nauka tego przedmiotu spełnić swoje zadanie kulturalne na terenie szkoły, mimo swego charakteru przedmiotu nadobowiązkowego. K. HŁAWICZKA

NOWY USTRÓJ SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

I.

✪ --- Dwa etapy w dziedzinie reorganizacji szkolnictwa zawodowego i jego wprowadzenia na zupełnie nowe tory zostały zakończone. Pierwszym, podstawowym etapem, na który oczekiwaliśmy lat niemal 14, była ustawa o ustroju szkolnictwa z 1932 r., która wytknęła drogi rozwoju szkolnictwa zawodowego, wyposażyła je w zasadnicze przywileje, nakreśliła ogólne ramy ustrojowe. Drugim etapem, ostatnio zakończonym, było rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. z dnia 21 listopada 1933 r. o organizacji szkolnictwa zawodowego. Rozporządzenie to precyzuje, jakie szkoły zawodowe będą tworzone dla poszczególnych zawodów i jak w podstawowych zarysach będzie się przedstawiała organizacja tych szkół. --- ✪ --- Dziś już zatem można

sobie zdać dokładnie sprawę z nowej organizacji szkolnictwa zawodowego oraz z tego, w jakich kierunkach będą szły wysiłki władz oświatowych, aby posiadającą państwowe znaczenie sprawę przygotowania młodzieży do zawodu racjonalnie rozwiązać, aby zapewnić państwu dopływ młodych sił pracowniczych, któreby potrafiły przystosować się do ciągle zmieniających się warunków gospodarczych i do krystalizujących się form ustroju gospodarczego. --- ✪ --- Zagadnienie szkolnictwa zawodowego przez długie lata ujmowane było przeważnie w formie ogólników. Zainteresowanie sprawami tego szkolnictwa było nader jednostronne i objawiało się przedewszystkiem w opinjach sfer rodzicielskich i uczniowskich, dyktowanych z jednej strony chęcią umożliwienia młodzieży zdobycia kawałka chleba w krótkim czasie, z drugiej zaś — co było objawem częstszym — zapewnienia młodzieży mniej zdolnej, która nie mogła utrzymać się w szkole ogólnokształcącej, osiągnięcia wyższego poziomu wykształcenia. Jednocześnie, ze swoistego zapatrywania na szkoły zawodowe, wynikającego z tak powszechnego jeszcze do niedawna nieprzychylnego stosunku do pracy zawodowej na t. zw. »niższych stanowiskach« w przemyśle, rzemiośle i handlu, tworzyło się i zakorzeniało przekonanie, że szkoła zawodowa jest szkołą gorszą, jest szkołą przeznaczoną dla tych, którzy nie wytrzymali próby swych sił na terenie innych szkół. --- ✪ --- Ze strony czynników bezpośrednio zainteresowanych jako odbiorcy absolwentów szkół zawodowych — przemysłu, handlu, rolnictwa i t. d., obserwować można było naogół małe zainteresowanie sprawami szkolnictwa zawodowego. Jeśli w pewnych sferach zagadnienia te nawet były rozważane, to ze specjalnego punktu widzenia, szkoły zaś same pozostawione były swemu losowi. Sporadyczne były tylko wypadki, że poszczególne jednostki, poszczególne przedsiębiorstwa żywiej i głębiej sprawami szkolnictwa się zajmowały i utrzymywały kontakt ze szkołami. Nie będziemy tu rozważać, skąd powstały tego rodzaju stosunki. Stwierdzamy fakt, nie wchodząc w to, dlaczego tyle lat istniał, złożył się nań bowiem cały szereg czynników. --- ✪ --- Same wreszcie szkoły zawodowe znajdowały się w sytuacji niezwykle trudnej. Tworzone bez jednolitego, przemyślanego w szczegółach planu, w obliczu pilnych i ważnych potrzeb życia, którym próbowano w najlepszej chęci zadośćuczynić, przy szczupłych środkach materjalnych, braku nauczycieli, podręczników, budynków, pracowni i pomocy szkolnych, walczyły z wielkiemi trudnościami. Mimo to, patrząc bezstronnie i z perspektywy na dzieje szkoły za-

wodowej w Polsce niepodległej, należy stwierdzić, że szkoły te zrobiły maximum tego, co mogły zdziałać i trzeba mieć podziw dla pracy, która z dziedziny, leżącej niemal odłogiem, zdołała powołać do życia przeszło półtora tysiąca różnych jednostek szkolnych, kształcących około 160.000 młodych zawodowców. --- ✪ --- W tę atmosferę rzucona została — po raz pierwszy w dziejach szkolnictwa zawodowego — myśl twórcza — jednolitego ujęcia całokształtu tegoż szkolnictwa, dźwignięcia go na należny mu poziom, zrównania co do znaczenia ze szkolnictwem ogólnokształcącem, słowem zupełnego odwrócenia stosunków dotychczasowych. Zrobiła to ustawa ustrojowa. Dziś już, po upływie półtora roku od jej wydania, gdy dopiero zapoczątkowane zostały prace nad jej realizacją, już widoczna jest zasadnicza przemiana, szybki wzrost zainteresowania społeczeństwa szkołami zawodowemi i inne ustosunkowanie się do nich. --- ✪ --- Podczas gdy w czasie obrad nad ustawą ustrojową w Sejmie szkolnictwo zawodowe nie było niemal przedmiotem dyskusji, dziś zagadnienia wysuwające się w związku z jego ustrojem były rozważane na setkach posiedzeń i narad i to nietylko na terenie Ministerstwa, które jest realizatorem ustawy, ale właśnie w tych sferach, których zainteresowanie się sprawami szkolnictwa dowodzi uznawania jego znaczenia. Weszliśmy zatem w dziedzinę realnej, zbiorowej pracy nad realizacją ustawy, pracy żmudnej i długiej, pracy, która musi być dokonana nie siłami kilkunastu pracowników administracji oświaty zawodowej, lecz zbiorowym wysiłkiem najszerszych zainteresowanych sfer.

II.

✪ --- Nie będziemy tu powtarzali, wielokrotnie już omawianych na łamach »Oświaty i Wychowania«, zasad ustawy o ustroju szkolnictwa. Są one niewątpliwie w ogólnych zarysach powszechnie znane. Przejdziemy natomiast do nakreślenia, w sposób możliwie najbardziej schematyczny, ogólnej struktury szkolnictwa zawodowego, wyłaniającej się z rozporządzenia o szkołach zawodowych. --- ✪ --- Przedewszystkiem parę słów o metodach pracy, przyjętej przez Ministerstwo przy ustalaniu podstaw rozporządzenia. --- ✪ --- Szkoła zawodowa ma za zadanie przygotować pracowników różnego stopnia do podjęcia czynnej pracy na danym odcinku życia gospodarczego. Jest to jej zadanie zasadnicze. Wszystkie inne zadania, wyznaczane tym szkołom, jak umożliwienie osiągania przez uzdolnioną młodzież najwyższych szczebli nauki i t. p., są zadaniami pobocznemi, wtórnemi. Z tego

niespornego faktu wynika konsekwencja, że jeżeli szkoła zawodowa ma istotnie spełniać swe zadanie — musi być ściśle dostosowana do potrzeb życia. Musi dać pracownika, który będzie niezbędnem ogniwem w danym etapie produkcji czy wymiany, będzie ogniwem pożytecznem, poszukiwanem przez zakłady pracy, będzie jednocześnie pełnowartościowym członkiem społeczeństwa. Zadania szkoły, jej organizację, program, organizację całej pracy wychowawczej i dydaktycznej wyznaczają zatem potrzeby zawodu. Trzeba więc naprzód analizować zawód, typy pracowników w nim występujące, ich wiadomości zawodowe i usprawnienia oraz ogólny poziom inteligencji, analizować jak najszczegółowiej i najdokładniej i na tej podstawie dopiero budować ustrój szkoły zawodowej. --- ✪ --- Drogę tę przyjęło w swych pracach Ministerstwo i zyskała ona całkowitą aprobatę czynników zainteresowanych. Ustrój szkół dla poszczególnych zawodów, poddawany krytycznej ocenie ze strony przedstawicieli życia gospodarczego, ustalany był na podstawie szczegółowych badań potrzeb zawodowych, na podstawie analizy pracy, kwalifikacyj i cech psychofizycznych pracowników. Analogicznie, rozpoczęte już prace programowe dla poszczególnych typów szkół, wychodzą z tej samej zasady, rozwijając i rozszerzając ramy analizy, dokonanej poprzednio przez wnikanie w szczegóły zawodu. --- ✪ --- Niezależnie od tego, że przy pracach ustrojowych zatrudnieni byli fachowcy, posiadający przedewszystkiem bogate doświadczenie na terenie zawodowym, w opracowaniach poszczególnych grup współpracowali rzeczoznawcy, zapraszani bezpośrednio z zakładów wytwórczych. Wnioski, przepracowane przez nich i przefiltrowane przez komisję ustrojową dla szkół zawodowych w Ministerstwie, poddawane były jeszcze wszechstronnej opinji sfer kompetentnych, zasiadających w Państwowej Komisji Oświaty Zawodowej, powołanej w ubiegłym roku do życia. Przez krytykę Komisji przeszły wszystkie projekty Ministerstwa i, trzeba przyznać, wytrzymały tę pierwszą próbę oceny życia praktycznego. Krytyka bowiem P. K. O. Z. wykazała, że znakomita większość opracowań Ministerstwa została w należyty sposób dostosowana do potrzeb życiowych i wnioski wyciągnięte przy pomocy bezpośrednich badań zawodowych nie są teoretycznemi koncepcjami, których tak powszechnie się obawiano, lecz realnemi i celowemi konsekwencjami potrzeb gospodarczych. --- ✪ --- Ponieważ projekty ustrojowe poddawane były ocenie w miarę opracowywania i ponieważ całokształt ustroju mógł wymagać jeszcze pewnych dodatkowych wygładzeń,

 projekt rozporządzenia o szkołach zawodowych został rozesłany do opinji nietylko zainteresowanych Ministerstw, ale również samorządu gospodarczego. Ten potrójny filtr, zastosowany w pracach, przedłużający niewątpliwie realizację ustawy, był koniecznym sprawdzianem, że zasady ustrojowe, mające mieć przez długie lata podstawowy wpływ na nauczanie i wychowanie znacznej części młodzieży polskiej, są pomyślane należycie.

III.

✪ --- Każda dziedzina życia gospodarczego potrzebuje pracowników o różnem przygotowaniu zawodowem i ogólnem. Szkoły zatem i kursy zawodowe muszą uwzględniać bogactwo form gospodarczych, muszą się do nich dostosowywać, a stąd celem spełnienia wymagań życia gospodarczego, muszą stanowić mozajkę pod względem ustrojowym. Jednocześnie z tem jednak ramy ustrojowe muszą być tak elastyczne, by nie stwarzały zamkniętych i martwych komórek, lecz pozwalały na uwzględnienie coraz to nowych i odmiennych potrzeb kraju. ✪--- Musiano więc przedewszystkiem zastanowić się nad tem, jakie zawody winny być w szkolnictwie uwzględnione, następnie zaś wprowadzić pewną systematykę zawodów i ich klasyfikację, aby w ściśle określonych ramach, planowo mogły się rozwijać prace dalsze. Klasyfikacja taka, ustalona w rozporządzeniu wykonawczem, opiera się przedewszystkiem na kryterjum pokrewieństwa zawodów pod względem programów nauczania w szkołach i organizacji samej nauki. Często jednak musiano brać pod uwagę, przy klasyfikowaniu poszczególnych działów gospodarczych, inne podstawy, jako to: surowiec, wyrób lub charakter procesu produkcji. --- ✪ --- Całość szkolnictwa zawodowego dzieli się w rozporządzeniu na cztery działy zawodowe: przemysł, handel, rolnictwo, gospodarstwo domowe. Poszczególne działy rozpadają się na grupy i podgrupy zawodowe jak następuje.

Dział I — przemysłowy, składa się z 19 grup i 67 podgrup zawodowych:

Grupa 1 — górnicza. Podgrupy: górnictwa, kopalnictwa naftowego.
Grupa 2 — metalowa. Podgrupy: hutnicza i odlewnicza, mechaniczna ogólna, mechaniki drobnej, grawerska, jubilersko-złotnicza.
Grupa 3 — elektryczna.
Grupa 4 — drzewna. Podgrupy: przemysłu leśnego, stolarska, kołodziejska, bednarska, koszykarska.

Grupa 5 — garbarska. Podgrupy: garbarsko-białoskórnicza i wyprawy futer, farbowania i wykończania futer.

Grupa 6 — włókiennicza. Podgrupy: przędzalnicza, tkacka, koronkarsko-hafciarska, dziewiarska, farbiarsko-wykończalnicza.

Grupa 7 — papiernicza.

Grupa 8 — przemysłu gumowego.

Grupa 9 — mineralna. Podgrupy: ceramiczna i szklana, cementownicza i betoniarska, wapiennicza.

Grupa 10 — technologiczno-chemiczna.

Grupa 11 — budownictwa i miernictwa. Podgrupy: budownictwa naziemnego, drogowego, wodnego i meljoracyj, miernictwa.

Grupa 12 — komunikacyjna. Podgrupy: kierowców samochodowych, maszynistów kolejowych, żeglugi powietrznej, żeglugi morskiej.

Grupa 13 — spożywcza. Podgrupy: cukrownicza, młynarska, piekarska, cukiernicza, przemysłu mięsnego, przemysłu konserwowego, przetworów mlecznych, przemysłu fermentacyjnego.

Grupa 14 — odzieżowa. Podgrupy: obuwnicza, krawiecka i bieliźniarska, modniarska, czapnicza, gorseciarska, krawaciarska, rękawicznicza, kuśnierska, kapelusznicza.

Grupa 15 — galanterji. Podgrupy: galanterji skórzanej i rymarstwa, zabawkarska, introligatorska, tapicerska.

Grupa 16 — poligraficzna. Podgrupy: przemysłu graficznego, fotograficzna, kreślarsko-rysunkowa.

Grupa 17 — kinematograficzna.

Grupa 18 — instrumentów muzycznych. Podgrupy: fortepianów i pianin, lutnicza, instrumentów dętych.

Grupa 19 — kosmetyki. Podgrupy: fryzjerska, kosmetyczna.

Dział II — szkolnictwa handlowego, rozpada się na dwie grupy: kupiecką i administracyjno-handlową.

Dział III — szkolnictwa rolniczego, obejmuje grupy: rolniczą (podgrupy: rolnicza i gospodyń wiejskich), ogrodniczą i leśną.

Dział IV — szkolnictwa gospodarstwa domowego, obejmuje dwie grupy: gospodarstw rodzinnych i gospodarstw zbiorowych. Ta ostatnia rozpada się na podgrupy: gospodarstw wychowawczo-społecznych, hotelarską i gastronomiczną oraz sanatoryjno-dietetyczną.

✪ --- Rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. obejmuje szkoły typu zasadniczego, szkoły przysposobienia zawodowego, niektóre szkoły

 mistrzów i nadzorców oraz kursy. Zagadnienia pozostałych szkół mistrzów i nadzorców oraz olbrzymie zagadnienie szkolnictwa dokształcającego będą przedmiotem dalszych opracowań.

IV.

✪ --- *Szkoły zawodowe niższe* tworzone będą tylko dla nielicznych zawodów, które stwarzają szersze możliwości zatrudnienia dla pracowników tego typu, jakich może wykształcić ściśle praktyczna szkoła, oparta na dość niskiej podbudowie programowej pierwszego szczebla programowego szkoły powszechnej. Będą to szkoły: mechaniczna, stolarska, kołodziejska, obuwnicza, krawiecko-bieliźniarska, krawiectwa męskiego, rolnicza, gospodyń wiejskich, ogrodnicza i kucharska. Z wyjątkiem niższych szkół rolniczych i szkoły kucharskiej, które są dwuletnie, pozostałe szkoły niższe będą trzyletnie, albowiem zakres praktycznej wiedzy zawodowej i usprawnień fachowych wymaga zastosowania maksymalnego okresu nauczania, przewidzianego dla tych szkół. Szkoły niższe w dziale przemysłowym kształcić będą kandydatów na przyszłych wykwalifikowanych rzemieślników, przedewszystkiem mając na widoku drobne warsztaty i ich potrzeby. Stąd też programy tych szkół, opierające się na pracy uczniów w warsztacie szkolnym, będą dostosowywane do potrzeb mniejszego przedsiębiorstwa i nie będą przewidywały specjalizacji absolwentów. W dziale rolniczym szkoły niższe przeznaczone są dla młodzieży, pochodzącej z większych, zamożniejszych gospodarstw włościańskich, która będzie mogła przed podjęciem samodzielnej pracy na terenie swego gospodarstwa poświęcić dwuletni okres czasu na naukę w szkole. Szkoły niższe zatem będą kształciły przyszłych przodowników w pracy nad podniesieniem poziomu wsi. Wreszcie szkoły ogrodnicze kształcić będą fachowych ogrodników-wykonawców dla gospodarstw ogrodniczych. --- ✪ --- Niższe szkoły zawodowe w dziale przemysłowym będą mogły w wielu wypadkach zastąpić termin u majstra i dokształcanie. Ma to ważne znaczenie przedewszystkiem dla tych ośrodków prowincjonalnych, gdzie szkoły dokształcające nie istnieją ze względu na małą ilość terminatorów, bądź też gdzie z uwagi na trudność tworzenia fachowych szkół dokształcających, dokształcanie odbywa się dla wszystkich zawodów łącznie, wreszcie, gdzie warsztaty pracy nie stoją na należytym poziomie zawodowym, a stąd nie mogą dostatecznie zawodowo przygotować czeladników. To też niższe szkoły zawodowe tworzone będą przedewszystkiem na pro-

wincji, posiadającej duże ilości młodzieży, kończącej najniżej zorganizowaną szkołę powszechną. Oczywistem jest, że do niższych szkół zawodowych pójdzie również młodzież, posiadająca wyższe przygotowanie, niż do tych szkół jest wymagane, albowiem szkoły te zapewniają naukę ściśle praktyczną, przygotowując w krótkim czasie do pracy zawodowej. ---✪--- Z postulatu praktycznego nauczania w szkole niższej wynika konieczność zaopatrzenia tych szkół w należycie zorganizowane warsztaty względnie gospodarstwa szkolne. Jeśli chodzi o warsztaty w szkołach przemysłowych, rozporządzenie określa je jako »szkolne warsztaty wytwórcze«. Dwa te przymiotniki dobitnie charakteryzują warsztat szkolny. Będzie on przedewszystkiem przeznaczony do szkolenia, a więc cała organizacja pracy, całe wyposażenie, dobór materjału nauczania i dobór zabiegów technicznych dostosowany będzie do potrzeb szkolenia, różniąc się tem zasadniczo od warsztatów rzemieślniczych czy fabrycznych, które w nauczaniu młodzieży idącej do zawodu nie kierują się względami dydaktycznemi. Z drugiej strony, aby nauka zawodu mogła odbywać się celowo, warsztat szkolny musi posiadać charakter warsztatu wytwórczego, musi produkować, aby każdy z uczniów wiedział, że wytwarza rzecz mającą wartość gospodarczą, posiadającą pewną przydatność, nie zaś przedmioty nie mające żadnego praktycznego zastosowania. Zagadnienie warsztatów szkolnych, które tu poruszamy ogólnikowo, jest jednem z tych, które wymagają specjalnej uwagi. Warsztaty szkolne spotykają się bowiem z zarzutem ze strony sfer gospodarczych wytwarzania konkurencji dla przemysłu i rzemiosła, a stąd postulat — nadania im zupełnie odmiennego charakteru i odebrania prawa wytwarzania przedmiotów zbytu. Sprawa ta wkracza w dziedzinę sieci szkolnej, a więc ilości warsztatów szkolnych, oraz w zagadnienie racjonalnej organizacji wytwórczości szkół i zbytu produktów wytwarzanych przez nie. Nie ulega bowiem kwestji, że warsztaty szkolne, których wytwórczość nie jest należycie zorganizowana, mogą na danym terenie lokalnym stworzyć konkurencję dla przedsiębiorstw tej samej branży. Nie ulega jednak również kwestji, że globalna produkcja warsztatów szkolnych w porównaniu z całością produkcji rzemiosła i przemysłu stanowi zupełnie znikomy odsetek [1]. ✪--- Szkoły niższe w okresie prac nad ustrojem spotykały się z kry-

[1] Patrz artykuł: »Uwagi o warsztatach szkolnych przy szkołach zawodowych« w zeszycie 5 »Oświaty i Wychowania«.

 tyką ze strony rzemiosła. Ostatecznie jednak argumenty, któremi operowało Ministerstwo, projektując ich powoływanie do życia, spowodowały zmianę stanowiska rzemiosła, które uznało celowość tworzenia tych szkół w niewielkiej ilości w mniejszych ośrodkach, przedewszystkiem zaś na kresach, gdzie rzemiosło nie osiągnęło jeszcze należytego poziomu. --- ✪ --- Wiek uczniów, wstępujących do szkół niższych, ustalony został, zależnie od potrzeb zawodu, w dziale przemysłowym na 13—14 lat, przyczem kandydaci do szkół nie potrzebują odbywać praktyki wstępnej. Natomiast w dziale szkolnictwa rolniczego, z uwagi na potrzeby rolnictwa, szkoły niższe będą przyjmowały wyłącznie młodzież starszą, a więc 16 i 17-letnią, przyczem od kandydatów do szkół rolniczych będzie wymagana praktyka wstępna, rozumiana przedewszystkiem jako zatrudnienie na terenie gospodarstwa ojcowskiego.

V.

✪ --- Gimnazja zawodowe przewidywane są dla większej liczby zawodów, niż szkoły niższe. W dziale przemysłowym będziemy mieli gimnazja: odlewnicze, mechaniczne ogólne, drobnej mechaniki, grawerskie, jubilersko-złotnicze, elektryczne, stolarskie, przędzalnicze, tkackie (ręczne i mechaniczne), koronkarsko-hafciarskie, dziewiarskie, farbiarsko-wykończalnicze, krawieckie, bieliźniarskie i introligatorskie. W dziale szkolnictwa handlowego będziemy mieli gimnazjum kupieckie. Wszystkie te gimnazja są czteroletnie, przyczem w gimnazjach kupieckich, w zasadzie trzyletnich, czwarty rok jest pomyślany jako nadbudówka dla specjalizacji uczniów i będzie organizowany nie we wszystkich szkołach. --- ✪ --- Gimnazja przemysłowe mają wykształcić pełnowartościowego fachowca rzemieślnika, posiadającego, obok praktycznego i teoretycznego przygotowania zawodowego, również odpowiedni zasób ogólnego wykształcenia. Szkoła ta zatem ma stworzyć nietylko wysoko wykwalifikowanego rzemieślnika i światłego obywatela, ma ona przez zrównanie poziomu ze szkołami ogólnokształcącemi podnieść w oczach społeczeństwa rzemiosło do należnego mu poziomu, ma rozwinąć zrozumienie dla ważności i wartości pracy rzemieślniczej, ma jednocześnie przysporzyć rzemiosłu ludzi, stanowiących pewnego rodzaju elitę zawodową. Szkoły gimnazjalne dadzą młodzieży nietylko takie praktyczne usprawnienie w zawodzie, jakie daje szkoła niższa, ale uzupełnią je szerszemi i głębszemi wiadomościami teoretycznemi i ogólnemi.

✪ --- Gimnazja przemysłowe w znakomitej większości nie przeprowadzają specjalizacji, pozostawiając praktyce życiowej wybór i doskonalenie się w danej specjalności zawodu. Ponieważ bowiem jesteśmy świadkami coraz większej specjalizacji zawodowej, mogłoby się wydawać celowem wprowadzanie jej na terenie szkół. Tak jednak nie jest. Szkoła zawodowa nie może specjalizować w zbyt wąskim zakresie. Szkoła ta nie może dać skończonego specjalisty, nie może rozwinąć maksymalnej sprawności rzemieślniczej; musi ona przygotować młodzież bardziej ogólnie, umożliwiając absolwentom znalezienie pracy w różnych odgałęzieniach zawodu, co będzie możliwe o tyle, o ile zyskają oni w szkole zasadnicze sprawności i wiadomości. Dlatego też gimnazja przemysłowe tylko w dziale elektrycznym i mechaniki ogólnej przewidują wyodrębnianie w starszych klasach kierunków specjalnych, gimnazja zaś odlewnicze i mechaniki drobnej wprowadzają na wspólnej podbudowie po dwa wydziały specjalne. --- ✪ --- Gimnazja przemysłowe opierają się na podbudowie programowej drugiego szczebla programowego szkoły powszechnej. Ośrodkiem nauczania — centralnym punktem, około którego ogniskować się będzie nauczanie, jest warsztat wytwórczy danego zawodu. W podstawie programowej wysunięto na plan pierwszy zajęcia praktyczne w warsztacie oraz te zasadnicze wiadomości zawodowe, które są niezbędne dla wytworzenia pełnego zawodowca. Programy uwzględnią jednocześnie wiadomości pomocnicze, związane i niezwiązane z zawodem, a więc i przedmioty ogólnokształcące. Ten ostatni wzgląd spowodował, że czas nauczania jest dłuższy w projektowanych szkołach, niż w szkołach rzemieślniczych obecnie istniejących. --- ✪ --- Młodzież, przychodząca do gimnazjów zawodowych, będzie musiała ze względu na zajęcia warsztatowe posiadać odpowiedni rozwój fizyczny, co się wiąże z jej starszym wiekiem. To też gimnazja będą przyjmowały kandydatów posiadających co najmniej lat 14, zaś w dwu zawodach — górniczym i odlewniczym — co najmniej lat 16. Ten wysoki wiek wstępu spowodowany jest z jednej strony charakterem górnictwa, nie zatrudniającego młodocianych przy zasadniczych robotach, z drugiej zaś strony szkodliwym wpływem, jaki może wywierać na młody organizm praca w odlewni. --- ✪ --- Szkoły stopnia gimnazjalnego przemysłowe spotkały się naogół z uznaniem zarówno ze strony przemysłu, jak rzemiosła. Kwestjonowana była celowość przewidywanych w pierwotnych opracowaniach niektórych szkół gimnazjalnych w zawodach odzieżowych i galanteryjnych oraz poligraficz-

 nych. Uznając słuszność zgłoszonych opinij, Ministerstwo zrezygnowało z ich tworzenia. Jednocześnie z tem jednak nie zostało uznane za możliwe tworzenie szkół gimnazjalnych dla zawodów chemicznych, które miałyby, zgodnie z życzeniem zainteresowanych sfer, kształcić materjał na majstrów. Doświadczenie bowiem wykazało, że materjał nauczania w tego rodzaju szkołach jest zbyt trudny dla młodzieży, nie może być przez nią opanowany, a tem samem nauka daje rezultaty niewłaściwe. Potrzeby przemysłu chemicznego w dziedzinie odpowiednio przygotowanych majstrów będą mogły zaspokoić różnorodne kursy, organizowane przedewszystkiem dla robotników już zatrudnionych w przemyśle chemicznym, bądź też dla absolwentów innych szkół zawodowych (np. mechanicznych). Nie są również przewidywane szkoły gimnazjalne dla rolnictwa, analiza bowiem zawodu pracowników gospodarstw rolnych nie wykazuje gospodarczej potrzeby tworzenia tego rodzaju szkół. --- ✪ --- Specjalnie należy zwrócić uwagę na ustrój gimnazjów kupieckich, które stanowić będą zupełnie odmienną od dotychczasowej drogę kształcenia handlowego. Gimnazja kupieckie stawiają sobie za zadanie przygotowanie przyszłego kupca polskiego. Dlatego też całe nauczanie i wychowanie będzie w tym kierunku nastawione, doznając w stosunku do obecnego gruntownych zmian i przesunięć. Ośrodkiem nauczania będzie przedsiębiorstwo kupieckie, nauczanie zaś będzie się koncentrowało około zagadnień handlu towarowego, wysuwając na plan pierwszy organizację i technikę sprzedaży, towaroznawstwo i geografję gospodarczą. Pierwsze trzy lata nauczania w gimnazjum kupieckiem będą miały charakter ogólny i dadzą całość przygotowania kupieckiego, potrzebnego w handlu, przedewszystkiem detalicznym, młodzież bowiem, kończąca te szkoły, będzie się nadawała przedewszystkiem do pracy w tym dziale. Czwarta klasa szkół kupieckich będzie posiadała charakter specjalny, bądź pogłębiając przygotowanie młodzieży w pewnych formach lub branżach handlu, bądź też uzupełniając jej przygotowanie do pracy w działach administracji handlowej różnych przedsiębiorstw gospodarczych. --- ✪ --- Szkoły gimnazjalne zawodowe nie będą wymagały od swych kandydatów odbycia uprzedniej praktyki zawodowej, a to z tej przyczyny, że młodzież idąca do tych szkół jest zbyt młoda, aby mogła pracować w zawodzie. Natomiast niektóre szkoły będą organizowały dla swych uczniów praktyki w przedsiębiorstwach gospodarczych w czasie trwania nauki. Ma to miejsce w szkołach górniczych, elektrycznych oraz kupieckich i spo-

wodowane jest niemożnością zorganizowania praktycznego warsztatu szkolnego.

VI.

✪ --- Szkoły stopnia licealnego przewidywane są w następujących zawodach przemysłowych: hutniczym, ogólnomechanicznym, elektrycznym, przemysłowo-leśnym, garbarskim, tkackim, farbiarsko-wykończalniczym, ceramiczno-szklanym, technologiczno-chemicznym, budownictwa naziemnego, drogowego, wodno-meljoracyjnego, mierniczym, młynarskim, przetwórstwa mlecznego, przemysłu fermentacyjnego, krawieckim, graficznym i fotograficznym. W zawodach handlowych przewidywane jest tworzenie liceów kupieckich i liceów administracyjno-handlowych. W zawodach rolniczych przewidywane są licea rolnicze, gospodyń wiejskich, ogrodnicze i leśne. W dziale gospodarstw domowych przewidywane są licea gospodarczo-społeczne oraz hotelarskie. Licea zatem uwzględniają, w stosunku do innych szkół zawodowych, największą ilość zawodów. Nie należy jednak z tego wyprowadzać wniosku, że będzie to stopień kształcenia, obejmujący największą ilość młodzieży. Przeciwnie, szkoły licealne, chociaż zróżniczkowane pod względem zawodowym, będą ściśle dostosowane do zapotrzebowania życia gospodarczego i dlatego w znakomitej większości wypadków będziemy mieli po jednem liceum w każdej podgrupie zawodowej. Nieco liczniej tylko będą reprezentowane licea handlowe, rolnicze, mechaniczne, budowlane i elektryczne, ponieważ działy te stwarzają większe zapotrzebowanie na pracowników z licealnem przygotowaniem. Jednocześnie z tem jednak niemal wszystkie działy zawodowe potrzebują pracowników, którzyby mogli po latach praktyki zawodowej zająć się pracą w dziedzinie organizacji i prowadzenia całych przedsiębiorstw bądź pewnych ich działów i którzy do tej roli muszą być odpowiednio przygotowani, zyskując, obok praktycznego wykształcenia zawodowego, szerszy i głębszy zasób wiadomości teoretyczno-zawodowych i ogólnych. Wszystkie licea zawodowe, z wyjątkiem liceów młynarskich, przetwórstwa mlecznego, fotograficznych, gospodarczo-społecznych i hotelarskich są trzyletnie, albowiem materjał nauczania jest nader obszerny. --- ✪ --- Licea zawodowe w szerszym zakresie przeprowadzają specjalizację. Specjalizacja ta, zależnie od potrzeb zawodu, rozpoczyna się od drugiego, bądź od trzeciego roku nauki, jest jednak we wszystkich szkołach przewidziana w takim zakresie, aby nie utrudniać absolwentom znalezienia pracy. Dlatego też w tych zawo-

 dach, które nie umożliwiają stałego zatrudnienia dla corocznego napływu nowych absolwentów ze szkół licealnych, musiano zrezygnować z tworzenia specjalnych szkół czy też wydziałów, łącząc pokrewne zawody w szkole. Gdyby odrzucić tę koncepcję, musianoby wogóle zrezygnować z kształcenia pracowników dla pewnych zawodów. ✪ --- Licea zawodowe będą dawały szerszy i głębszy zakres wiadomości, niż gimnazja zawodowe, opierając się przedewszystkiem na lepszem i wyższem przygotowaniu kandydatów. Wykształcenie teoretyczne musi być w tych szkołach obszernie potraktowane również z uwagi na funkcje, do których licea przygotowują. Jednocześnie z tem licea będą kładły nacisk na kształcenie praktyczne w odpowiednio zorganizowanych warsztatach szkolnych. Ośrodkiem nauczania w liceum jest przedsiębiorstwo wytwórcze danego działu, jego organizacja i praca. Ma to na celu wprowadzenie uczniów w atmosferę techniczną i gospodarczą, w jakiej w przyszłości się znajdą, i zapoznanie ich z całokształtem codziennych zjawisk w życiu przedsiębiorstwa, z któremi się w praktyce zetkną i które będą musieli samodzielnie rozwiązywać. --- ✪ --- Przy zakreślaniu ram ustrojowych dla liceów wykorzystano w całej pełni uprawnienia nadane przez ustawę w dziedzinie praktyk przedszkolnych. Wychodząc z założenia, że dla młodzieży niezmiernie ważnem jest odbycie praktyk przed rozpoczęciem nauki w szkole, gdyż będzie ona wówczas zupełnie inaczej studjować, zyskując wspólny język z nauczycielem i rozważając zagadnienia, z któremi uprzednio, choćby w formie dorywczej spotkała się na terenie zakładu wytwórczego, stosowano wszędzie tam, gdzie z uwagi na charakter zawodu było to celowem i możliwem, praktyki przedlicealne. Praktyki te będą zorganizowane, t. zn. odbywane przez młodzież według zgóry opracowanego programu, pod właściwie zorganizowanym nadzorem i trwać będą przeważnie jeden rok. Praktyka taka przewidywana jest przy liceach hutniczych, mechanicznych, elektrycznych, leśnych, tkackich, farbiarskich, młynarskich i rolniczych. Praktyka wstępna w grupie szkół budowlanych została skrócona do 2—3 miesięcy, a to z uwagi na charakter zawodu. W innych liceach musiano zrezygnować z praktyki wstępnej, przesuwając ją do momentu, kiedy młodzież zapozna się w ogólnych zarysach z zawodem na terenie szkoły. Stąd szereg liceów będzie organizował obowiązkowe praktyki dla uczniów, związane ściśle z programem nauczania, w czasie trwania studjów. Oczywiście, praktyki te będą krótsze, zatrudniając młodzież, zależnie od potrzeby, od 4

do 6 miesięcy. W niektórych wreszcie liceach, jak np. krawieckich, fotograficznych, gospodyń wiejskich, zrezygnowano całkowicie z praktyk pozauczelnianych, ograniczając praktyczne szkolenie do warsztatu, względnie gospodarstwa szkolnego. Natomiast, w odróżnieniu od dotychczasowych stosunków, zrezygnowano na wszystkich stopniach szkół zawodowych z organizowania praktyk poszkolnych, wychodząc z założenia, że praktyki takie są niecelowe, młodzież bowiem wchodzi po skończeniu szkoły do zawodu, gdzie będzie już pracować stale, z punktu zaś widzenia szkolnego praktyka musi ułatwiać uczniom poznanie, zrozumienie i opanowanie pewnych zagadnień, nasuwających się w czasie nauczania. --- ✪ --- Wiek uczniów wstępujących do liceów określony został na co najmniej 16 względnie 17 lat. Tę wyższą granicę zastosowano przy tych liceach, które od kandydatów wymagać będą praktyki wstępnej. Kandydaci winni się wykazać świadectwem ukończenia gimnazjum ogólnokształcącego lub innem świadectwem, uznanem za równoznaczne. Ma to na celu umożliwienie pójścia do szkół licealnych również młodzieży przychodzącej ze szkół gimnazjalnych zawodowych.

VII.

✪ --- Szkoły przysposobienia zawodowego, jako krótkie roczne szkoły, nabierają specjalnego znaczenia w dziale szkolnictwa rolniczego, gdzie tworzą podstawową formę kształcenia przyszłych samodzielnych gospodarzy i gospodyń w gospodarstwach włościańskich. Szkoły te będą posiadały odpowiednio zorganizowane gospodarstwa rolne, umożliwiające praktyczną naukę zawodu. Licznie prawdopodobnie będą również reprezentowane szkoły przysposobienia w gospodarstwie rodzinnem (organizowane dla absolwentek szkół powszechnych oraz absolwentek gimnazjów i liceów), szkoły przysposobienia kupieckiego (organizowane na dwu stopniach) oraz szkoły przysposobienia administracyjno-handlowego (tworzone dla absolwentów szkół gimnazjalnych i licealnych). W działach przemysłowych tworzone będą jedynie szkoły przysposobienia dziewiarskiego oraz krawiecko-bieliźniarskiego, gdyż zawody przemysłowe, wymagające przedewszystkiem opanowania techniki zawodu, nie mogą poprzestać na rocznym okresie nauki, nawet biorąc pod uwagę, że zadaniem szkoły przysposobienia jest jedynie zapoznanie młodzieży z podstawowemi praktycznemi elementami wiedzy zawodowej. Dolna granica wieku młodzieży, wstępującej do szkół przysposobienia, określona

 jest jedynie przy szkołach rolniczych, gdzie z uwagi na cel szkoły i jej zadania konieczne jest odbycie przez kandydatów praktyki na terenie gospodarstwa rolnego i gdzie celowe nauczanie może się odnosić jedynie do młodzieży starszej.

VIII.

✪ --- Rozporządzenie traktuje niezwykle szeroko zagadnienia kursów zawodowych, które przewidywane są w najróżnorodniejszej formie dla wszystkich wymienionych na wstępie zawodów. Szkolnictwo zawodowe bowiem musi się ściśle dostosowywać do potrzeb zawodu, musi doskonalić i kształcić nietylko narybek wchodzący do zawodu, ale również pracowników będących już w zawodzie. Jednocześnie z tem charakter niektórych zawodów, względnie zapotrzebowanie na nowych pracowników, uniemożliwia tworzenie szkół typu zasadniczego, bądź przysposobienia. Dlatego też nowy ustrój przewiduje dla całego szeregu zawodów jako podstawową formę kształcenia kursy różnorodnie pomyślane, obejmujące szersze lub węższe specjalności zawodowe. W grupach przemysłów odzieżowego, spożywczego, galanteryjnego oraz w dziale szkolnictwa rolniczego kursy odgrywać będą niewątpliwie dominującą rolę. Stojąc na stanowisku, że kursy są formą kształcenia nader elastyczną, rozporządzenie tylko w odniesieniu do nielicznych kursów ustala ramy organizacyjne (ma to np. miejsce przy kursach mleczarskich, wędliniarskich, leśnych). Pozatem stwierdza jedynie, że organizowane kursy w odniesieniu do swych zadań, zagadnień organizacyjnych i czasu trwania będą dostosowywane do indywidualnych potrzeb danej gałęzi gospodarczej.

✪ --- Pierwszy etap realizacji ustawy ustrojowej został zamknięty, przychodzi następny: opracowania programów szkół i przygotowania wszystkich czynników, warunkujących ich realizację. Będzie to praca ogromna, wymagająca zbiorowego wysiłku wielkiego zastępu ludzi. Winna ona jednak doprowadzić do dźwignięcia szkolnictwa zawodowego do poziomu, należnego mu z uwagi na jego wielką rolę w przygotowaniu pracowników życia gospodarczego. S. SKRZYWAN

  

PROJEKTY ORGANIZACJI SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO A ROZPORZĄDZENIE WYKONAWCZE

I.

✪ --- W poprzednich zeszytach »Oświaty i Wychowania«[1] podawaliśmy projekty organizacji szkół dla różnych zawodów, wypracowane przez Ministerstwo na podstawie badań własnych oraz opinij rzeczoznawców. Obecnie, kiedy rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. ostatecznie ustaliło organizację wszystkich szkół zawodowych, wskazane jest porównanie, jakim zmianom uległy projektowane formy kształcenia i jakie były motywy wprowadzenia tych zmian. --- ✪ --- Ograniczymy się oczywiście tylko do tych grup zawodowych, które były omawiane na łamach naszego pisma i w których wprowadzono przy ostatecznej redakcji zmiany zasadnicze. W projektowanej organizacji szkolnictwa handlowego, omówionej w zeszycie 4 »Oświaty i Wychowania« z b. r., przewidywane były szkoły kupieckie i administracyjno-handlowe na stopniu gimnazjalnym, jako dwie równoległe drogi kształcenia do odmiennych zawodów — kupieckiego i biurowego. W rozporządzeniu Ministra W. R. i O. P. nie jest przewidywane tworzenie gimnazjów administracyjno-handlowych, natomiast będzie umożliwiona specjalizacja w kierunku administracji przedsiębiorstw gospodarczych w IV klasie gimnazjów kupieckich. --- ✪ --- Przy omawianiu projektu zaznaczaliśmy, że podział szkół na stopniu gimnazjalnym napotykał na liczne zastrzeżenia. Jeśli mimo opinji rzeczoznawców Ministerstwo w pierwotnym swym projekcie te szkoły zamieściło, pochodzi to stąd, że przeprowadzanie reorganizacji szkół winno się odbywać stopniowo, a szkoły kupieckie nie mogą być tworzone w krótkim czasie i w należytej ilości wobec ogromu prac przygotowawczych do ich uruchomienia. Niemniej staranne badania szkół o kierunku biurowym, istniejących obecnie w nader wielkiej ilości, oraz ponownie dokonana analiza pracy, jaką wykonują absolwenci szkół tego stopnia i typu, wreszcie niespornie ujemne strony podziału szkół na tym stopniu, doprowadziły do przeświadczenia, że potrzeby życia gospodarczego w dziedzinie

[1] Zeszyty 4, 5, 6/7 z 1933 r.

 zarówno pracowników kupieckich, jak i pracowników biurowych o tym poziomie przygotowania mogą być w całości zaspokojone, jeśli absolwentowi gimnazjum kupieckiego 3-letniego umożliwi się pogłębienie wiadomości administracyjnych w klasie czwartej czteroletnich gimnazjów kupieckich. Zmiana ta w niczem nie narusza wytycznej myśli projektu pierwotnego — zwrócenia przedewszystkiem uwagi na kształcenie kupieckie. Przeciwnie, idea podjęcia kształcenia kupca polskiego w specjalnych szkołach zostaje jeszcze silniej uwydatniona przez jednokierunkowe szkoły, cały zaś wysiłek zostanie włożony, aby kształcenie to postawić na właściwym poziomie. --- ✪ --- Na skutek tego przesunięcia, powitanego z uznaniem przez opinjodawców rozporządzenia, specjalnej uwagi wymagać będzie wprowadzanie w życie nowego ustroju gimnazjów kupieckich, aby idea przewodnia nie została unicestwiona przez wadliwe albo niedostateczne przygotowanie całego terenu pracy szkolnej. Przekształcanie zatem istniejących szkół handlowych albo tworzenie nowych szkół kupieckich będzie się musiało odbywać na podstawie szczegółowo przepracowanych programów nauczania, statutów i regulaminów szkolnych, przygotowania odpowiednich sił nauczycielskich oraz stworzenia odpowiednich dla tego kształcenia warunków w zakresie lokali szkolnych, pomocy naukowych i t. d. Oczywistem jest również, że ilość gimnazjów kupieckich w stosunku do istniejących obecnie średnich szkół handlowych będzie musiała być mniejsza, albowiem muszą się one dostosować do zapotrzebowania na pracowników kupieckich. --- ✪ --- Młodzież, wchodząca do gimnazjum kupieckiego, a mająca specjalną predylekcję do pracy administracyjnej, będzie mogła przejść do klasy IV posiadającej ten kierunek nauczania. Nie będzie to jednak jedyna i główna droga kształcenia personelu administracyjnego tego pokroju. Należy bowiem przewidywać, że wprowadzone roczne szkoły przysposobienia administracyjno - handlowego będą mogły przygotować, operując uczniami, którzy ukończyli gimnazjum lub liceum ogólnokształcące, pierwszorzędnych pracowników do funkcyj biurowych, powierzanych absolwentom dzisiejszych czteroletnich szkół handlowych, dając niewątpliwie typ pracownika bardziej wykształconego, niż to może spełnić obecna szkoła handlowa. Dążąc w kierunku uzawodowienia szkoły handlowej, nadania jej wyraźnego kierunku i oblicza, nie mogło Ministerstwo uwzględnić tych głosów, które wypowiadały się za tworzeniem szkół handlowych ogólnych,

ekonomiczno - handlowych, o czteroletnim okresie nauczania. Szkoły te bowiem na tym poziomie, jak wykazują doświadczenia dotychczasowe, nie miałyby racji bytu, czteroletni zaś okres trwania nauki bez wyjątku we wszystkich szkołach nie jest usprawiedliwiony ani potrzebami zawodu, ani możliwościami finansowemi szerokich mas ludności. --- ✪ --- W szkołach kupieckich na stopniu gimnazjalnym i licealnym rozporządzenie wprowadza, celem upraktycznienia nauczania, zorganizowane praktyki w czasie trwania nauki, których poprzedni projekt nie przewidywał. Praktyki te, odbywane według ustalonego zgóry programu i planu w działach kupieckich przedsiębiorstw gospodarczych, będą ściśle związane z programem nauczania szkolnego i będą wynosiły dla każdego ucznia 300 godzin pracy. Odpowiednio do tego będzie przedłużony rok szkolny w tej klasie, w której odbywać się będzie praktyka. Rozporządzenie załatwia sprawę praktyk w formie ramowej w przewidywaniu, że praktyczna realizacja będzie musiała być dostosowywana do warunków i możliwości lokalnych. --- ✪ --- W szkołach handlowych stopnia licealnego utrzymany został podział na licea kupieckie i licea administracyjno-handlowe, który na tym poziomie nie nastręczał wątpliwości. Natomiast celem ściślejszego przystosowania się do potrzeb i możliwości gospodarczych rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. przewiduje w trzeciej klasie liceów kupieckich, poza specjalizacją przystosowującą nauczanie do pewnych form i branż handlu, również specjalizację w zakresie pewnych czynności pracowników handlowych, jak np. w reklamie, akwizycji, dekoracji wystaw i t. p.

II.

✪ --- W stosunku do projektowanej organizacji s z k o l n i c t w a d r z e w n e g o, omówionego w zeszycie 6-7 »Oświaty i Wychowania«, rozporządzenie wykonawcze wprowadza zmiany następujące: zrezygnowano z tworzenia liceum przemysłu drzewnego, mającego za zadanie kształcić pracowników i dla przemysłu leśnego i dla przemysłu stolarskiego, natomiast wprowadzono licea przemysłu leśnego, które będą przygotowywały pracowników do pracy w przemyśle leśnym i w eksploatacjach leśnych. --- ✪ --- Zmiana taka wynika przedewszystkiem z przeprowadzonych bardziej szczegółowych badań programowych w odniesieniu do liceum przemysłu drzewnego; badania te wykazały, że ujęcie programowe w jednej szkole zagadnień stolarskich i zagadnień przemysłu leśnego byłoby nader trudne.

 Jeśli bowiem chodzi o pracowników z wykształceniem licealnem dla stolarstwa — winni to być raczej nie ruchowcy, organizujący i normujący produkcję zakładów stolarskich, lecz pracownicy konstruktorzy i projektodawcy w zakresie wyrobów stolarskich. Przemysł stolarski jest zorganizowany przedewszystkiem w drobnych warsztatach, nie wymagających specjalnych kwalifikacyj od swych kierowników, natomiast cierpi na brak konstruktorów i projektodawców, czerpiąc wzory i modele z zagranicy. Połączenie zatem w jednej szkole kształcenia w zakresie projektowania sprzętów, a zatem sztuki stosowanej, z kształceniem pracowników do organizacji ruchu w fabrykach przemysłu leśnego mogłoby dać rezultaty wątpliwe. Uznano zatem za słuszny postulat opinjodawców, aby to kształcenie rozdzielić, przyczem wprowadzono jedynie liceum przemysłu leśnego, które, zgodnie z przewidywaniami rzeczoznawców, będzie mogło liczyć na zatrudnienie swych absolwentów na stanowiskach w przemyśle i eksploatacjach leśnych oraz w handlu drzewem. --- ✪ --- Tworzenie osobnego liceum stolarskiego byłoby w tych warunkach niecelowe. Dlatego też zapotrzebowaniu przemysłu stolarskiego na projektodawców urządzeń wnętrz oraz rzeźby w drzewie winna zadośćuczynić inna forma kształcenia, przewidywana przez rozporządzenie, a mianowicie kursy projektowania sprzętów, przeznaczone dla odpowiednio uzdolnionych absolwentów gimnazjum stolarskiego, oraz kursy rzeźby w drzewie. Oba te kursy, mając do czynienia z istotnie nadającym się materjałem uczniowskim, będą w możności zapewnić przemysłowi dostateczny dopływ fachowych sił pracowniczych, tem bardziej że zapotrzebowanie na tego rodzaju pracowników nie jest duże i kursy te nie będą mogły być stałemi. ✪ --- W niższych szkołach kołodziejskich wprowadzono w ostatecznej redakcji rozporządzenia zmianę idącą w tym kierunku, że tworzone będą tylko szkoły trzyletnie, uwzględniające budowę nadwozi pojazdów mechanicznych. Praktyka bowiem i dodatkowe badania wykazały, że szkoły kołodziejskie, przeznaczone wyłącznie do kształcenia w zakresie zwykłych prac kołodziejskich, nie mogą liczyć na dostateczną frekwencję kandydatów z uwagi na poziom i zakres prac przedsiębiorstw kołodziejskich. Natomiast, w związku z rozwojem produkcji pojazdów mechanicznych, konieczne jest przygotowanie dla fabryk produkujących nadwozia odpowiednio przygotowanych pracowników. Zakres materjału nauczania spowodował, że rozporządzenie nie przewiduje szkół dwuletnich, ale tylko trzyletnie. Wreszcie

rozporządzenie nie przewiduje tworzenia szkół koszykarskich na stopniu gimnazjalnym, wychodząc z założenia, że sam zawód, jego potrzeby i widoki rozwoju uniemożliwiają organizowanie stałej szkoły, nawet przy założeniu, że przygotowywać ona będzie przyszłych instruktorów. Przygotowanie pracowników dla tego zawodu powierzyć zatem należy wyłącznie kursom, które, jako bardziej elastyczna forma kształcenia, łatwiej się będą mogły dostosować do potrzeb zawodu i zmian konjunkturalnych, organizowane zaś na różnych poziomach dostarczyć będą w stanie pracowników odpowiednich kategoryj.

III.

✪ --- Dla analogicznych powodów zrezygnowano z tworzenia omówionych w zeszycie 6-7 »Oświaty i Wychowania« szkół tkactwa ręcznego na stopniu niższym, albowiem przygotowanie tkaczy ręcznych, przedewszystkiem wiejskich, dla których szkoła ta była przeznaczona, będzie mogło się odbywać sprawniej, bardziej celowo, z lepszem przystosowaniem się do potrzeb i warunków regjonalnych na odpowiednio zorganizowanych, krótszych lub dłuższych kursach tkactwa ręcznego. --- ✪ --- Jednocześnie z tem, w wyniku badań programowych, zrezygnowano z tworzenia szkoły dziewiarstwa na stopniu niższym, zastępując projektowaną dwuletnią niższą szkołę dziewiarską roczną szkołą przysposobienia dziewiarskiego, która będzie mogła w sposób zupełnie dostateczny przysposobić młodzież do pracy w przemyśle dziewiarskim. Charakter tego przemysłu, jego zmienność i ciągłe nowości, zarówno w urządzeniach, jak rodzajach i sposobach produkcji, spowodują, że specjalne znaczenie w kształceniu zawodowem będą tu miały kursy zawodowe. --- ✪ --- Z powyższego przeglądu zmian i uzupełnień projektów Ministerstwa w stosunku do ostatecznego brzmienia rozporządzenia o organizacji szkolnictwa zawodowego widoczne jest dążenie do jak najściślejszego przystosowania ustroju szkół do potrzeb życia gospodarczego przez wprowadzenie ustroju bardziej elastycznego, a tem samem sprawniej i szybciej uwzględniającego zmienność form i warunków życia. S-AN

  

KRONIKA

Z PRAC MINISTERSTWA W. R. i O. P.

PAŃSTWOWA RADA OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

✪ --- Drugie posiedzenie Państwowej Rady Oświecenia Publicznego odbyło się dnia 6 grudnia 1933 r. w sali posiedzeń Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. ---✪--- Posiedzenie zagaił Pan Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Janusz Jędrzejewicz, a następnie przedstawił sprawozdanie za rok szkolny 1932/33. ---✪--- W sprawozdaniu tem Pan Minister poruszył najpierw sprawy budżetowe oraz administracyjne, w szczególności sprawę reorganizacji inspektoratów szkolnych. Następnie przedstawił stadjum obecne przebudowy ustroju szkolnego i związane z tem opracowanie statutów publicznej szkoły powszechnej oraz czteroletniego gimnazjum, poświęcając dłuższą uwagę dokonanej pracy w dziedzinie przebudowy programów szkolnych, oraz akcji podręcznikowej, która sprowadziła znaczne ich potanienie. Wspomniał też o wypracowanych zasadach szczegółowej organizacji szkolnictwa zawodowego, które staną się podstawą do stopniowego przekształcania szkół zawodowych. --- ✪ --- Wśród spraw, dotyczących poszczególnych rodzajów szkolnictwa, Pan Minister uwzględnił szerzej sprawę powojennego przyrostu dzieci w wieku szkolnym, którego największe nasilenie przypadło na rok 1932/33, oraz związane z tym faktem zarządzenia, pozwalające mimo trudności finansowych realizować powszechność nauczania w 90,7% (bez Śląska). --- ✪ --- W dalszym ciągu poruszył Pan Minister sprawy szkół wyższych, omówił znaczenie nowej Ustawy o szkołach akademickich, jak również reformy opłat akademickich i wpływ jej na zwiększenie uposażenia zakładów naukowych i pomocy finansowej dla młodzieży. ✪ --- Na koniec uwzględnił Pan Minister w swem sprawozdaniu sprawę pomocy finansowej, udzielanej nauce i sztukom pięknym, oraz sprawę utworzenia Polskiej Akademji Literatury. --- ✪ --- W dyskusji podkreślono doniosłość spraw realizowanych w roku ubiegłym przez Ministerstwo. W szczególności podniesiono z uznaniem wielką wartość nowych programów oraz doniosłe znaczenie reformy szkół zawodowych. Podkreślano też znaczenie utworzenia Polskiej Akademji Literatury. Należy przytem zaznaczyć, że słowa uznania pochodziły od przedstawicieli różnych instytucyj bez względu na sympatje polityczne. Z drugiej strony wysuwano również w sposób objektywny — pewne obawy oraz postulaty, w szczególności zastanawiano się, jak przyjść z pomocą nauczycielstwu szkół powszechnych, obciążonemu nietylko pracą w szkole, ale i pracą społeczną, oraz tym nauczycielom szkół średnich, którzy obok pracy pedagogicznej pracują również na polu naukowem. Poruszono sprawy związane z nową ustawą uposażeniową. Wysuwano potrzebę udostępnienia wyników prac Ministerstwa szerokim kołom społeczeństwa, a przedewszystkiem rodzicom. Podkreślono potrzebę intensywniejszego popierania oświaty rolniczej i t. d. --- ✪ --- Na zapytania i postulaty udzielił Pan Minister w dłuższem przemówieniu odpowiedzi i wyjaśnień, poczem posiedzenie zostało zamknięte.

✪--- W numerze 13 Dziennika Urzędowego Min. W .R. i O. P. z 9 listopada 1933 zostało ogłoszone Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego o organizacji gimnazjów państwowych wraz ze statutem tych szkół.

✪--- W numerze 14 Dziennika Urzędowego Min. W. R. i O. P. zostało ogłoszone Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z 21 listopada 1933 r. Nr. I Pr.—4053/33 o organizacji publicznych szkół powszechnych wraz z załączonym doń statutem tychże szkół. Statut zawiera zasadnicze postanowienia co do organizacji wszystkich trzech stopni publicznych szkół powszechnych siedmioletnich, przewidzianych przez ustawę o ustroju szkolnictwa, i obejmuje rozdziały: 1. zadania szkoły powszechnej, 2. ogólne zasady organizacyjne i stopnie szkół, 3. czas nauki, 4. kierownictwo szkół, nauczyciele, Rada Pedagogiczna, 5. program, metody i organizacja nauczania, 6. program i organizacja pracy wychowawczej, 7. uczniowie, który zawiera poddziały: a) zadania i obowiązki uczniów, b) przyjmowanie i przechodzenie uczniów, c) ocena uczniów, d) ukończenie szkoły i uprawnienia absolwentów, oraz ostatni rozdział 8, postanowienia przejściowe. Rozporządzenie i statut weszły w życie z dniem ogłoszenia, t. j. 25 listopada 1933 r., ale dotychczasowe przepisy tracić będą moc dopiero w miarę przekształcania dotychczasowej organizacji na przewidzianą statutem.

✪--- W numerze 15 Dziennika Urzędowego Min. W. R. i O. P. opublikowane zostało rozporządzenie Ministra W. R. i O. P. o organizacji szkolnictwa zawodowego, ustalające w ostatecznej redakcji nowy ustrój tego szkolnictwa. Omówienie tego rozporządzenia dajemy na innem miejscu.

Z PRAC PROGRAMOWYCH

✪--- Projekty programów nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia i w gimnazjach państwowych są obecnie rozpatrywane w związku z ankietą.

✪--- Do ułatwienia nauczycielstwu orjentacji zarówno we wprowadzonych już do szkół (klasy I, II i V szkoły powszechnej, klasa I gimnazjum) fragmentach nowych programów, jak i w ogólnych zasadach projektów służą, oprócz kursów, artykuły o treści programowej, zamieszczone w zeszytach 6—7 i niniejszym »Oświaty i Wychowania«. --- ✪ --- W toku jest praca nad programami szkół powszechnych I i II stopnia. --- ✪ --- W związku ze »Statutem gimnazjum państwowego« przygotowuje się regulamin, określający szczegółowo organizację nauczania w gimnazjum, oraz regulamin uczniowski.

ZE SZKOLNICTWA POWSZECHNEGO

✪--- 1. Organizacja inspektoratów obwodowych. W związku z wejściem w życie rozporządzenia Prezydenta Rzeczypospolitej o organizacji obwodowych władz szkolnych z dn. 4 lipca 1933 r. zostały zorganizowane na obszarze całej Rzeczypospolitej Polskiej inspektoraty obwodowe, które rozpoczęły normalną pracę w punktach rozporządzeniem Ministra W. R. i O. P. z dn. 14 lipca 1933 r. wyznaczonych.

✪--- 2. Organizacja szkół powszechnych. W myśl instrukcji Ministerstwa W. R. i O. P. z dn. 15 września 1933 r. opracowały inspektoraty oraz okręgi

 szkolne zestawienia ze sprawozdań o organizacji szkolnictwa powszechnego według stanu z dn. 15 września 1933 r. Zestawienia te dają bogaty materjał liczbowy, dotyczący stanu szkolnictwa powszechnego z dnia 15 września 1933 r. Obecnie w toku jest opracowywanie zebranych danych. Pomimo znacznych trudności budżetowych cyfry statystyczne wskazują na dalszy rozwój szkolnictwa powszechnego. Liczba dzieci w wieku obowiązku szkolnego (roczników 1920 — 1926) wynosi dla 8 okręgów szkolnych 4.993.000, a dla całej Rzeczypospolitej Polskiej ze Śląskiem 5.200.000. Przyrost w porównaniu z rokiem ubiegłym wynosi 186.000, t. j. około 4%. Liczba uczniów w publicznych szkołach powszechnych wzrosła o 3% i wynosi 4.290.000 bez Śląska, a 4.489.000 ze Śląskiem, w prywatnych szkołach powszechnych 126.000 bez Śląska i 130.000 ze Śląskiem. Liczba uczniów w wieku obowiązku szkolnego w innych szkołach wynosi 69.000 bez Śląska, a 72.000 ze Śląskiem. Stopień realizacji powszechnego nauczania wynosi 90% (bez Śląska). Dzięki zatrudnieniu praktykantów oraz nauczycieli, przydzielonych ze szkół średnich, nadto na skutek zwiększenia się liczby szkół oraz powiększenia się powierzchni izb lekcyjnych o około 80.000 m², przyjęły publiczne szkoły powszechne w bieżącym roku szkolnym o 124.000 dzieci więcej niż w roku ubiegłym.

✪--- 3. Konferencje inspektorów szkolnych. W ciągu miesięcy: października i listopada 1933 r. odbyły się pod przewodnictwem pp. Kuratorów konferencje inspektorów szkolnych w okręgach: Krakowskim (16, 17, 18 października), Warszawskim (16 października), Lwowskim (16 października), Brzeskim (17 i 18 listopada). Na porządku dziennym konferencyj były sprawy związane z organizacją nowych obwodów szkolnych, sprawa realizacji nowych programów szkolnych, sprawy organizacji i plany pracy w obwodach szkolnych w zakresie oświaty pozaszkolnej, wreszcie dokształcanie kierowników szkół i nauczycieli w związku z wprowadzeniem nowych programów szkolnych.

ZE SZKOLNICTWA ŚREDNIEGO OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO ORAZ ZAKŁADÓW KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

✪--- 1. Konferencje dla dyrektorów gimnazjów i zakładów kształcenia nauczycieli. W czasie od 11 do 30 września 1933 r. zorganizowano 8 tygodniowych konferencyj dla dyrektorów gimnazjów i prywatnych zakładów kształcenia nauczycieli oraz dla tych dyrektorów gimnazjów i państwowych zakładów kształcenia nauczycieli, którzy nie wzięli udziału w kursach i konferencjach lipcowych. Konferencje odbyły się w Warszawie (dwie), w Krakowie (dwie), we Lwowie (dwie), w Poznaniu i w Wilnie.

✪--- 2. Konferencje ustrojowo-programowe. W czasie od 13 do 25 listopada 1933 r. zorganizowano trzy tygodniowe konferencje ustrojowo-programowe w Warszawie, Krakowie i Lwowie dla nauczycieli przedmiotów pedagogicznych oraz kierowników praktyki pedagogicznej w zakładach kształcenia nauczycieli wszystkich okręgów szkolnych.

✪--- 3. Zjazdy kierowników Ognisk metodycznych. W ciągu września i października 1933 r. zorganizowano zjazdy kierowników Ognisk metodycznych oddzielnie dla każdego przedmiotu. Na zjazdach tych omówiono szereg spraw organizacyjnych i plan pracy na bieżący rok szkolny.

✪--- 4. Poradniki. Wydano drukiem dwa numery »Poradnika« w sprawie nauczania matematyki oraz języków obcych.

ZE SZKOLNICTWA ZAWODOWEGO

✪--- 1. Instrukcja tymczasowa o organizacji szkolnictwa zawodowego. Konferencja naczelników i wizytatorów okręgowych. Dla omówienia zagadnień związanych z organizacją szkół zawodowych (techniczno - przemysłowych, rzemieślniczych, dokształcających oraz handlowych) Ministerstwo zorganizowało konferencję naczelników i wizytatorów okręgowych szkół zawodowych, w terminie od dnia 13-go do 16-go października 1933 r. włącznie. ✪--- Konferencję otworzył p. Podsekretarz Stanu K. Pieracki. Tematem obrad było rozpatrzenie tymczasowych instrukcyj, dotyczących: a) organizacji nauczania (programy, rozkład materjału, notatki, skrypta, pomoce naukowe), b) organizacji szkolnej (obowiązki i zakres odpowiedzialności dyrektorów, kierowników wydziałów, kierowników warsztatów, rad pedagogicznych, wychowawców, opiekunów, nauczycieli, i t. p., zasady przyjmowania uczniów, promowania i przeprowadzania egzaminów instruktorów, zawiadujących bibljoteką, zbiorami pomocy naukowych, laboratorjami końcowych, liczba uczniów w klasach, na wydziałach), c) organizacji pracy warsztatowej, d) organizacji pracy wychowawczej na terenie szkoły i bursy, e) opieki nad absolwentami szkół. ---✪--- W czasie od 23 do 26 października 1933 r. odbyły się w Ministerstwie W. R. i O. P. konferencje okręgowych wizytatorów szkół rolniczych. Konferencje zagaił dłuższem przemówieniem p. Wiceminister K. Pieracki: w czasie konferencyj omówiono następujące zagadnienia: 1. Zadania kierownika szkoły rolniczej. 2. Regulaminy: a) Rady Pedagogicznej, b) przyjmowania uczniów, c) klasyfikowania uczniów. 3. Wskazówki, dotyczące organizacji internatu, jako ośrodka pracy wychowawczej w niższych szkołach rolniczych. 4. Organizację zajęć praktycznych. W części sprawozdawczej omówiono obecny stan szkolnictwa rolniczego, ponadto przedyskutowano programy pracy wizytatorów szkół rolniczych na rok 1933/34. Konferencjom przewodniczył p. inż. Wiśniewski, Naczelnik Wydziału Szkół Rolniczych. ---✪--- Ponieważ szkoły rolnicze poza ustawą ramową z roku 1920 nie otrzymały poprzednio żadnych rozporządzeń, dotyczących organizacji pracy dydaktycznej i wychowawczej, przeto instrukcje, udzielone obecnie okręgowym wizytatorom szkół rolniczych z równoczesnem rozesłaniem do szkół rolniczych wymienionych wyżej wskazówek i regulaminów przyczynią się niewątpliwie do wprowadzenia w szkołach rolniczych bardziej sprężystej organizacji pracy tak grona nauczycielskiego, jak i uczniów. ---✪--- Celem zapoznania dyrektorów szkół zawodowych z instrukcjami, które zostały omówione na powyższej konferencji, zostały w grudniu i styczniu zorganizowane konferencje okręgowe. Konferencje te odbyły się odrębnie dla dyrektorów poszczególnych działów szkolnictwa zawodowego.

✪--- 2. Ze szkolnictwa rolniczego. Kursy dla kierowników i nauczycieli szkół rolniczych. Ministerstwo W. R. i O. P. zorganizowało w ciągu grudnia 1933 r. i stycznia 1934 r. w każdym okręgu szkolnym trzydniowe kursy dla dyrektorów i nauczycieli szkół rolniczych. Dotychczas odbyły się następujące kursy: 1) w Torokaniu (Polesie) 8—10 listopada, 2) w Opsie (Wileńskie K. O. S.) 20—22 listopada, 3) w Krasnymstawie (Lubelskie) 27—29 listopada, 4) w Dąbrowie Zduńskiej (Warsz.) 4—6 grudnia, 5) w Czarnocinie (Warsz.)

 11 — 13 grudnia, 6) w Wacynie (Krakowskie) 13 — 15 grudnia, 7) w Łososinie Górnej (Krakowskie) 18 — 20 grudnia. W okresie po świętach Bożego Narodzenia odbyły się następujące kursy: 1) w Suchodole (K. O. S. Lwowskiej) 11 — 13 stycznia 1934 r., 2) we Wrześni (Poznańskie) 15 — 17 stycznia, 3) w Horyngrodzie (Łuckie) 24 — 26 stycznia, 4) w Różance (Wileńskie) 29 — 31 stycznia, 5) w Bereźnicy (Lwowskie) 5 — 7 lutego. Kursy dla kierowników i nauczycieli poświęcone są omówieniu zagadnień, dotyczących organizacji pracy dydaktycznej i wychowawczej w niższych szkołach rolniczych.

✪--- 3. Ze szkolnictwa handlowego. W czasie od 19 czerwca do 15 lipca 1933 r. odbył się w Zakopanem kurs dla nauczycieli przedmiotów pomocniczych, bezpośrednio niezwiązanych z zawodem w szkołach handlowych. W kursie, który miał na celu zaznajomienie uczestników ze sprawami gospodarczemi, wzięło udział 52 nauczycieli. Drugi kurs wakacyjny odbył się w Gdyni dla nauczycieli towaroznawstwa w dniach od 19 czerwca do 1 lipca 1933 r. I ten kurs wykazał dużą frekwencję w ilości 47 uczestników.

✪--- 4. Ze szkolnictwa gospodarczego. W czasie od 10 — 21 maja 1933 r. odbył się kurs dla dyrektorek szkół gospodarstwa domowego. Program kursu obejmował wykłady i dyskusje na tematy z zakresu nauczania i wychowania domowego w szkołach gospodarczych, lekcje pokazowe oraz zwiedzanie szkół i warsztatów pracy zawodowej w zakresie gospodarstwa domowego. Kurs ukończyło 47 uczestnic.

Z OŚWIATY POZASZKOLNEJ

✪--- Okręgowe konferencje oświaty pozaszkolnej. W czasie od 21 września do 28 października 1933 r. odbyły się, w myśl instrukcji Ministerstwa, okręgowe konferencje oświaty pozaszkolnej we wszystkich okręgach, z wyjątkiem warszawskiego (gdzie termin konferencji przesunięto). W konferencjach tych, zwykle 2-dniowych, uczestniczyli obwodowi instruktorzy oświaty pozaszkolnej i inspektorzy szkolni. Nadto w konferencjach brali czynny udział kierownicy Oddziałów Oświaty Pozaszkolnej z sąsiednich okręgów, co miało na celu bliższe skoordynowanie pracy na terenie całego państwa. Przedmiotem obrad był szczegółowy plan pracy w okręgu w ścisłem nawiązaniu do nowej organizacji obwodów szkolnych, z uwzględnieniem specjalnych warunków w danym okręgu.

Z KRAJU

POWOŁANIE DO ŻYCIA POLSKIEJ AKADEMJI LITERATURY

✪--- Wielka myśl Stefana Żeromskiego, rzucona po raz pierwszy na Zjeździe Literatów Polskich w Warszawie w maju 1920 r., z którą borykał się następnie bezustannie i bezskutecznie świat literacki, a głównie wszystkie następne zjazdy literatów, doczekała się konkretnej realizacji w jesieni 1933 r. Dzień 29 września 1933 r. przyniósł rozporządzenie Rady Ministrów, powołujące do życia Polską Akademję Literatury, której zadaniem będzie reprezentowanie piśmiennictwa polskiego, opieka nad niem i praca nad jego rozwojem. ---✪--- Zasługi literatury, któremi kierował się Rząd przy tworzeniu Polskiej Akademji Literatury, znalazły poza samym faktem

powołania tej instytucji wymowne uznanie przez Państwo w tekście rozporządzenia, które w art. 1 mówi, że ustanowiono Polską Akademję Literatury, »pragnąc zapewnić literaturze polskiej należne jej stanowisko w życiu narodu, odpowiednie do jej wielkich zasług w podtrzymywaniu ducha narodowego w czasach walki o niepodległość, oraz wywyższyć ją jako narzędzie, poprzez które wypowiada się dusza narodu w najbardziej idealnych pierwiastkach, jak również umożliwić pisarzom polskim oddziaływanie na społeczeństwo w kierunku wzmożenia poczucia państwowości polskiej oraz współpracy z Rządem nad budową świetnej przyszłości Państwa Polskiego«. ✪ --- Przypatrzmy się zbliska zadaniom nowej instytucji. --- ✪ --- Polska Akademja Literatury będzie reprezentowała polskie piśmiennictwo artystyczne, występowała wobec Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z inicjatywą poczynań, zdążających do podniesienia poziomu literatury polskiej oraz mających na celu opiekę nad literatami, współdziałała z Rządem we wszystkich jego poczynaniach dla dobra kultury i sztuki polskiej, wypowiadała opinje na życzenie władz państwowych w sprawach dotyczących języka, literatury i kultury polskiej. Ponadto będzie niosła pomoc literatom polskim, przyznając nagrody literackie i stypendja dla literatów, będzie podejmowała wszelkiego rodzaju wydawnictwa, poświęcone rozwojowi polskiej sztuki literackiej oraz poprowadzi pewnego rodzaju propagandę wydawnictw literackich, wyróżniając utwory literackie i przyznając im kwalifikację: »odznaczone przez Polską Akademję Literatury«. --- ✪ --- Poznajmy zkolei organizację Akademji. Polska Akademja Literatury składa się z 15 członków dożywotnich, mianowanych wspólnem zarządzeniem Prezesa Rady Ministrów i Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Pierwszy skład Akademji przedstawia się następująco: Berent Wacław, Choynowski Piotr, Irzykowski Karol, Kaden-Bandrowski Juljusz, Kleiner Juljusz, Leśmian Bolesław, Nałkowska Zofja, Przesmycki Zenon (Miriam), Rostworowski Karol Hubert, Rzymowski Wincenty, Sieroszewski Wacław, Staff Leopold, Szaniawski Jerzy, Zieliński Tadeusz i Żeleński Boy Tadeusz. --- ✪ --- Władzami Akademji są: 1) ogólne zebranie członków Akademji, 2) prezydjum Akademji, 3) Komisja Rozjemcza. W myśl uchwały pierwszego plenarnego zebrania Akademji, które odbyło się dnia 5 listopada 1933 r., weszli do prezydjum: Wacław Sieroszewski jako prezes, Leopold Staff jako wiceprezes, Juljusz Kaden-Bandrowski jako sekretarz generalny; do Komisji Rozjemczej: Karol Irzykowski, Juljusz Kleiner i Zenon Przesmycki. --- ✪ --- Ustrój Akademji Literatury nie został zasadniczo oparty na żadnym obcym wzorze, zbliża się jednak pokrewieństwem konstrukcyjnem częściowo do pewnych postanowień statutu Akademji włoskiej i francuskiej. I tak więc nominacja akademików przez Rząd pokrewna jest statutowi włoskiemu, natomiast już odbiega od tego wzoru skład prezydjum, bliższy raczej szczupłością urzędów Akademji francuskiej, choć z drugiej strony brak w naszej Akademji dożywotniego sekretarza. Członkowie Polskiej Akademji Literatury pełnić będą swe funkcje honorowo bez uposażenia, przewidziano bowiem jedynie diety za posiedzenia. Ta bezinteresowność członkostwa i urzędów obca jest zupełnie Akademji włoskiej i francuskiej, zbliżałaby natomiast naszą instytucję do Akademji pruskiej. --- ✪ --- Regulaminy obcych akademij, np. włoskiej i francuskiej, przewidują strój uroczysty dla akademików, co pominięto milczeniem w ustroju Polskiej Akademji Literatury. Nasi akademicy nosić będą jedynie gwiazdy akademickie, ustalone przez Ministra W. R. i O. P. Natomiast ważną nowością, wprowadzoną do rozporządzenia o Polskiej Akademji Literatury, jest ustanowienie odznaki

 w celu wyróżniania osób zasłużonych dla literatury polskiej, którą przyznawać będzie Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na wniosek Polskiej Akademji Literatury. --- ✪ --- Pracę swoją rozpoczęła Akademja pierwszem zebraniem w dniu 5 listopada 1933 r., zwołanem do gmachu Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, na którem wybrano prezydjum i przeprowadzono szereg uchwał w sprawach bieżących Akademji. Drugie zebranie Akademji, t. zw. inauguracyjne, o charakterze wybitnie uroczystym, odbyło się w tydzień potem w Pałacu Rady Ministrów w obecności Pana Prezydenta R. P. Prof. Ignacego Mościckiego, Pana Prezesa Rady Ministrów Janusza Jędrzejewicza, przedstawicieli Rządu, dyplomacji, świata artystycznego i społeczeństwa. Na program złożyły się przemówienia prezesa Akademji Wacława Sieroszewskiego, który w gorących słowach złożył imieniem Akademji i Literatury Polskiej podziękowanie Panu Prezesowi Rady Ministrów Januszowi Jędrzejewiczowi, jako twórcy Polskiej Akademji Literatury. Następnie przemówił imieniem Rządu Pan Premjer Janusz Jędrzejewicz, podnosząc w swem przemówieniu zasługi literatury polskiej i akcentując w przekonywujących słowach nierozerwalność pracy literata i pracy Państwa nad budową świetności Ojczyzny. Po przemówieniu Pana Prezesa Rady Ministrów wygłosił prelekcję Wacław Berent. ✪ --- W grudniu 1933 r. przystąpiła Akademja do intensywnej pracy nad własnym regulaminem, nad projektami programów nauczania języka polskiego w szkołach powszechnych i gimnazjach, co do których to projektów zażądało opinji Akademji Ministerstwo W. R. i O. P., tudzież wydała opinję w sprawie rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. o nagrodach artystycznych, ustanowionych przez Ministra. ✪ --- W tej chwili odbywają się prace nad zmontowaniem biura Polskiej Akademji Literatury oraz odnowieniem pałacu Potockich na Krakowskiem Przedmieściu, w którym od stycznia 1934 r. będzie się mieścić Akademja. M. R.

ZJAZD RADY ORGANIZACYJNEJ POLAKÓW Z ZAGRANICY

✪ --- Dnia 26 i 27 listopada 1933 r. odbył się pod przewodnictwem Marszałka Senatu p. Władysława Raczkiewicza zjazd Rady Organizacyjnej Polaków z Zagranicy, powstałej w 1929 r. jako przedstawicielstwo Polaków zamieszkałych na obczyźnie. Na pierwszem posiedzeniu plenarnem po zagajeniu i przemówieniach powitalnych p. dyrektora Drymmera w imieniu Ministra Spraw Zagranicznych oraz przedstawicieli poszczególnych skupień polskich zagranicą, dyrektor Biura Rady p. Stefan Lenartowicz omówił działalność i rozwój Rady Organizacyjnej w roku 1932/33. W przedstawieniu tej działalności została uwzględniona akcja Komitetu Wychowania Narodowego Młodzieży Polskiej z Zagranicy, który, powołany do życia przez Radę Organizacyjną niespełna rok temu, rozpoczął pracę w kilku sekcjach, jak przedszkolnej, szkolnej, pozaszkolnej, nauczycielskiej i książki, między innemi w zakresie kontaktu korespondencyjnego młodzieży polskiej w kraju z młodzieżą polską zagranicą oraz wydania książki o Polsce dla Polaków na obczyźnie. Po referacie dyr. Lenartowicza wiceprezes Rady p. mjr. Fularski przedstawił projekt organizacji Światowego Związku Polaków, który ma być utworzony na zjeździe Polaków z zagranicy, projektowanym na koniec sierpnia 1934 r. Dnia 26 listopada popołudniu i 27 listopada rano obradowały komisje, a 27 listopada popołudniu odbyło się drugie posiedzenie plenarne, na którem uchwalono wnioski, odnoszące się do organizacji przyszłorocznego zjazdu

Polaków z Zagranicy, między innemi ordynację wyborczą zjazdu, a następnie statut Światowego Związku Polaków; obrady zakończono wyborem Prezydjum Rady.

I-SZY REGJONALNY ZJAZD W SPRAWACH OŚWIATY ZAWODOWEJ W WILNIE

✪ --- Z inicjatywy Izby Przemysłowo-Handlowej w Wilnie został zwołany na dzień 3 i 4 grudnia 1933 r. I-szy Regjonalny Zjazd w sprawach oświaty zawodowej. ✪ --- W dniu 3 grudnia 1933 r. przed południem odbyło się pierwsze planowe zebranie zjazdu. Zjazd otworzył przewodniczący komitetu prof. Witold Staniewicz, rektor Uniwersytetu Stefana Batorego, dłuższem przemówieniem, uzasadniając potrzebę zjazdu i jego znaczenie w związku z realizacją ustawy o ustroju szkolnictwa. Po ukonstytuowaniu się prezydjum zjazdu P. Podsekretarz Stanu K. Pieracki w przemówieniu powitalnem wyraził zadowolenie, że czynniki i organizacje gospodarcze regjonalne zamierzają poddać rozważaniom zagadnienia szkolnictwa zawodowego na swym terenie, podkreślił znaczenie reformy szkolnictwa, której celem jest między innemi zmienić dotychczasową psychikę społeczeństwa i zwrócił uwagę na doniosłą rolę, jaką ma spełnić w tym kierunku szkolnictwo zawodowe, które z natury rzeczy powinno odpowiadać wymaganiom życia gospodarczego wogóle, a w szczególności w danym rejonie gospodarczym. Dlatego współdziałanie organizacyj gospodarczych przy realizowaniu ustawy jest niezbędne. Referat informacyjny: »Stan i potrzeby szkolnictwa zawodowego na Ziemiach Północno-Wschodnich« wygłosił inż. Nieciejowski w zastępstwie inż. G. Mersona. Ustanowiono trzy sekcje: 1) ogólną, 2) rolniczą, 3) przemysłowo-handlową i rzemieślniczą. --- ✪ --- W dniu 3 grudnia 1933 r. po południu odbyło się zebranie sekcji ogólnej. Wygłoszono pięć referatów, dotyczących kontyngentu zapotrzebowania robotników i pracowników, wychowania gospodarczego społeczeństwa, szkolnictwa dokształcającego, badań psychotechnicznych i poradnictwa zawodowego. --- ✪ --- W dniu 4 grudnia 1933 r. zebrani obradowali w dwóch sekcjach: rolniczej oraz sekcji przemysłowo-handlowej i rzemieślniczej. W sekcji rolniczej wygłoszono siedem referatów, dotyczących potrzeb oświaty rolniczej na Ziemiach Północno-Wschodnich, oświaty rolniczej pozaszkolnej, przystosowania nauki przyrody w szkołach powszechnych do celów rolnictwa, stanu ludowego szkolnictwa rolniczego w Okręgu Szkolnym Wileńskim, organizacji samokształcenia rolniczego. W sekcji przemysłowo-handlowej i rzemieślniczej wygłoszono siedem referatów: szkoła zawodowa a życie gospodarcze, pozaszkolne przysposobienie zawodowe, rzemiosło a szkolnictwo zawodowe, szkolnictwo drzewne i leśne, sytuacja szkolnictwa handlowego, dokształcanie zawodowe, znaczenie Instytutu Rzemieślniczego. --- ✪ --- Po referatach w dyskusji zarysowały się niejako dwie grupy. Przedstawiciele organizacyj gospodarczych wypowiadali się za ścisłą współpracą z władzami szkolnemi w decydowaniu co do programów nauczania w szkołach zawodowych, rozmieszczania szkół, zakładania szkół prywatnych; w tych sferach zaznaczyły się głosy krytyki wobec nauczycielstwa szkół zawodowych, któremu zarzucano, że jakoby przeistacza szkoły w przedsiębiorstwa, niezawsze odpowiednio przygotowuje przyszłych pracowników do zawodu, ponieważ nieraz nie posiadają oni praktycznych wiadomości i umiejętności i przez to są w zawodzie nieprzydatni. --- ✪ --- Druga grupa, a mianowicie pracowników szkolnych i oświatowych z pośród nauczycielstwa, wypowiedziała się za ścisłą współpracą z przedstawicielami życia gospodarczego, zaznaczając jednakże zbyt małe

 ich interesowanie się szkołą zawodową, nieznajomość jej zadań i organizacji. Nauczycielstwo wysuwało postulat uzyskania dla nauczycieli szkół zawodowych perjodycznych praktyk w poszczególnych działach handlu i przemysłu, wysuwając trudności, jakie ma ze strony przedsiębiorstw przy zdobywaniu tych praktyk. Dotyczy to również i praktyk wakacyjnych dla uczniów. ---✪--- W sprawie dokształcania terminatorów wysunięto postulat rozciągnięcia perjodycznej kontroli Izb Rzemieślniczych nad nauką praktyczną zawodu w terminie. ---✪--- Przy omawianiu szkolnictwa rolniczego sfery gospodarcze wysunęły konieczność przystosowania programu i metodę nauczania w szkołach powszechnych do przyszłej pracy absolwentów na roli i oświaty rolniczej pozaszkolnej, podkreślając czynnik doświadczenia przy stopniowem wprowadzaniu w życie zasad reformy szkolnictwa. ---✪--- Zjazd przyczynił się do wyświetlenia szeregu zagadnień w odniesieniu do szkolnictwa zawodowego, w szczególności zaś w dziedzinie przystosowania go do potrzeb życia gospodarczego na Ziemiach Północno-Wschodnich.

Z ZAGRANICY

ANNUAIRE INTERNATIONAL DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT. 1933. Publications du B. I. E. Genéve 1933. Str. 345.

✪--- Do ogłoszonego w r. 1932 pokaźnego tomu »Organizacja Oświecenia Publicznego w 53 krajach« dołącza obecnie Międzynarodowe Biuro Wychowania powyższy rocznik, obejmujący sprawozdania Ministerstw Oświecenia Publicznego z 35 krajów. Prócz informacyj o ważniejszych wypadkach i tendencjach ruchu pedagogicznego i szkolnego, sprawozdania te zawierają także ogólne wiadomości o poszczególnych krajach, jako to: obszar, zaludnienie i jego gęstość, wydatki na oświatę i stosunek ich do ogólnego budżetu, liczba szkół, uczniów i nauczycieli w szkołach różnego typu i poziomu, uposażenie nauczycieli i profesorów. Dane te przy uwzględnieniu sprawozdań, zawartych w wymienionej książce o »Organizacji«, pozwalają odtworzyć dość dokładny obraz stanu szkolnictwa we wszystkich krajach Europy i kilkunastu pozaeuropejskich. Dają one też sposobność do przeprowadzenia daleko idących badań porównawczych ---✪--- Wydobycie z nich i ustalenie pewnych tendencyj ogólnych szkolnictwa współczesnego utrudnione jest przedewszystkiem przez te okoliczności, że sprawozdania nie są ułożone według jednego wzoru i planu; byłoby to zresztą zbyt trudne ze względu na różny stopień aktualności, jaki mają pewne ogólne zagadnienia polityki szkolnej w różnych krajach. Redakcja »Rocznika« nie wątpi jednak, że zczasem da się wypracować pewien ogólny schemat sprawozdań, który pozwoli na łatwiejsze uogólnianie i podsumowywanie szczegółowych wysiłków i wyników w dziedzinie doskonalenia szkolnictwa w całym świecie. Pozatem sprawozdania, jakkolwiek liczne i uwzględniające ważniejsze kraje, nie obejmują jednak wszystkich, więc synteza mogłaby się okazać niepełna i względna. Pewne jednak wnioski nasuwają się. Wyraźnie objawiają się następujące tendencje we współczesnem szkolnictwie krajów, uwzględnionych przez »Rocznik«: 1. wpływ kryzysu ekonomicznego na szkolnictwo; 2. wysiłki w kierunku udoskonalenia kształcenia nauczycieli; 3. dalsze postępy współczesnych metod pedagogicznych w szkolnictwie publicznem; 4. wzrost

znaczenia szkolnictwa średniego; 5. rozwój oświaty pozaszkolnej. ---✪--- Wpływ kryzysu ekonomicznego przejawił się już w 1931/32 r., ale był to dopiero początek ofiar, które w roku następnym wzrosły. Przejawiło się to w poszczególnych krajach w różny sposób. Tak w Wielkiej Brytanji oszczędności w budżecie wychowania wyrażają się w sumie 2½ miljona f. st., osiągnięte przez ograniczenie subwencji, przeznaczonej na reorganizację szkolnictwa powszechnego, przez zmniejszenie subwencji dla władz szkolnych i obniżenie uposażeń nauczycieli szkół powszechnych i średnich o 10%. W Niemczech zmniejszono liczbę nauczycieli szkół powszechnych i liczbę godzin nauczania, przerwano reformy rozpoczęte w roku poprzedzającym, między innemi przedłużenie obowiązku szkolnego. Jedyna chyba Hiszpanja powiększyła swój budżet oświatowy o 60 miljonów pesetów. Specjalna ankieta Międzynarodowego Biura Wychowania na temat oszczędności w budżetach oświatowych przyniesie dokładne informacje w tej niezmiernie ciekawej i ważnej dziedzinie. ---✪--- Rok 1931/32 pozwolił jeszcze raz stwierdzić, że żadne reformy pedagogiczne nie będą skuteczne bez odpowiedniego wyszkolenia ciała nauczycielskiego. Wymagania, stawiane kandydatom na nauczycieli, stają się wszędzie coraz większe: w Hiszpanji i Irlandji wymagane jest teraz ukończenie szkoły średniej dla wstąpienia do seminarjum nauczycielskiego, w St. Zjednoczonych egzaminy na nauczycieli stawiają zwiększone wymagania, w Danji studja w seminarjach nauczycielskich zostały przedłużone z 3 do 4 lat, w Czechosłowacji założono parę nowych akademij pedagogicznych, w Kolumbji stworzono wydział pedagogiczny w Uniwersytecie w Bogota, w Finlandji i Belgji urządzono kursy dokształcające, w Prusiech i Czechosłowacji kładzie się coraz większy nacisk na praktyczne wyszkolenie nauczycieli. O rozległych poczynaniach polskich nie trzeba tu wspominać, aczkolwiek »Rocznik«, przytaczający w części ogólnej tylko przykłady, te właśnie poczynania pominął; znajdują one jednak oświetlenie należyte w części szczegółowej. ---✪--- Co się tyczy nowych metod nauczania i wychowania, to są one stopniowo wprowadzane we wszystkich krajach. W szczególności podkreślić należy powstanie w wielu krajach specjalnych instytucyj lub wydziałów, poświęconych badaniom praktycznych zagadnień w dziedzinie wychowania i szkolnictwa (Stany Zjednoczone, Polska). Metody wychowania aktywnego przyjęte są urzędowo w Polsce, Belgji, Hiszpanji, Ekwadorze. ---✪--- Podniesienie się ogólne poziomu społecznego i triumf »zasad sprawiedliwości szkolnej« doprowadził wszędzie do rozrostu szkolnictwa średniego; ze szczególną jaskrawością przejawia się to w Stanach Zjednoczonych, gdzie w ciągu 10 lat liczba uczniów powiększyła się: w szkołach powszechnych o 13%, w szkołach średnich o 92%, w szkołach wyższych o 82%. Podobne zjawisko spostrzega się w Anglji, Belgji, Hiszpanji, Finlandji. Polska wprowadziła nowy ustrój szkolny, oparty na idei szkoły jednolitej; w tymże kierunku podążają Hiszpanja i Finlandja. W wielu krajach wprowadza się albo powiększa liczbę stypendjów dla niezamożnych a zdolnych uczniów szkół średnich. Francja zadekretowała bezpłatność nauczania w niższych klasach szkoły średniej. Na skutek przepełnienia szkół średnich obmyśla się powszechnie nowe metody selekcji ich wychowańców przy dopuszczaniu ich do studjów wyższych, jak również przy ich kończeniu. ---✪--- Oświata pozaszkolna przybiera na rozmiarach w wielu krajach. Belgja stworzyła specjalną Radę Wyższą oświaty ludowej, gdzie reprezentowane są związki robotnicze, władze departamentalne, parlament i zainteresowane ministerstwa; Finlandja wbrew kryzysowi przeznacza 10 miljonów marek f. na subsydja dla istniejących 54 uniwersytetów ludowych. Bezrobocie powszechne stworzyło nowe zagad-

 nienie kształcenia robotników bez pracy; specjalne dla nich instytucje stworzyły Austrja, Szwecja, Stany Zjednoczone. --- ✪ --- Prócz tych objawów ogólnych przybierania fali zagadnień oświatowych w różnych krajach, każdy kraj ma do rozwiązania własne swoje trudności i tendencje rozwojowe. Są one krótko, ale jędrnie opisane i wyjaśnione w poszczególnych sprawozdaniach. Widać z nich, że Polska, której prócz sprawozdania specjalnego na 16 stronicach poświęcone są liczne wzmianki w redakcyjnym wstępie syntetycznym, nietylko nie ustępuje w swej prężności oświatowej przodującym kulturze krajom, lecz pod wieloma względami je przewyższa, wprowadzając, mimo trudności zewnętrznych, radykalną reformę całego ustroju szkolnego, przepojonego nowemi prądami i hasłami wychowawczemi. --- ✪ --- »Rocznik« Międzynarodowego Biura Wychowania, oparty na danych z pierwszej ręki, stanowi nietylko autentyczne i wiarogodne źródło informacyjne, lecz i pierwszorzędny dokument trudnej dla oświaty, a przecież napawającej otuchą obecnej chwili dziejowej.

A. Z.

OCHRONA MŁODOCIANYCH W RÓŻNYCH KRAJACH

✪ --- »Coltura popolare« podaje zestawienie wydanych w ostatnich czasach ustaw, dotyczących ochrony młodocianych. --- ✪ --- W Luizjanie (Stany Zjednoczone Am. Półn.) wydano ostatnio ustawy, zmieniające w dużym stopniu obowiązujące dotychczas w tej dziedzinie prawodawstwo. Przedłużają one obowiązek nauki szkolnej do ukończenia szesnastego roku życia, niezależnie od ilości lat nauki poprzedniej. Pozatem władze miejskie mogą zakładać szkoły uzupełniające, obowiązkowe dla młodzieży pracującej. Jednocześnie prawo zabrania młodocianym między szesnastym i osiemnastym rokiem życia wykonywania jakiegokolwiekbądź zawodu, które, zdaniem komisarjatu pracy, mogłoby zagrażać ich życiu i bezpieczeństwu. --- ✪ --- Dalej jeszcze, jak wiemy z ogłaszanych w prasie wiadomości, idzie rozporządzenie prezydenta Roosevelta. W ogólnym kodeksie pracy, zawierającym normy, obowiązujące dla wszystkich gałęzi przemysłu, umieszczony jest zakaz pracy młodocianych do lat szesnastu; rozporządzenie to miało wejść w życie z dniem 1 sierpnia 1933 r. ✪ --- W obronie dzieci przed wyzyskiem przedstawił rząd indyjski Zgromadzeniu prawodawczemu projekt prawa, ustalającego sankcje karne dla pracodawców, korzystających z pracy małoletnich, poniżej piętnastego roku ich życia. Prawo to skierowane byłoby przeciwko rodzicom, wynajmującym swe nieletnie dzieci, czy to do służby domowej, czy też do pracy na roli, względnie do fabryk dywanów lub papierosów. --- ✪ --- We Francji, w lipcu roku ubiegłego, minister pracy uznał za niezmiernie pożądane przesunięcie granicy obowiązku szkolnego z trzynastego do czternastego roku życia dziecka, w którym to wieku mogliby młodociani być przyjmowani do pracy. Minister podkreślił, że Francja należy do nielicznych krajów w Europie, w których obowiązek szkolny kończy się w trzynastym roku życia ucznia, z czem wiąże się ściśle zagadnienie zatrudniania nieletnich w przemyśle. Zmiana prawodawstwa w tej dziedzinie nietylko strzeże zdrowia dzieci lecz i otwiera możliwości pracy dla dorosłych bezrobotnych. --- ✪ --- W Wielkiej Brytanji zatwierdzony został przez parlament projekt prawa z r. 1932 w sprawie pracy młodocianych. Nowe prawo określa wiek dzieci, pracujących zarobkowo. Zasadniczo nie wolno zatrudniać małoletnich poniżej dwunastego roku ich życia; wyjątkowo mogą rodzice powierzać swym dzieciom lżejsze prace na polu lub w ogrodzie. Niedozwolona jest również praca nieletnich poniżej czternastego roku ich życia, o ile nie wypełnili obowiązku szkol-

nego. Naogół nowe prawodawstwo angielskie zabezpiecza zdrowie dzieci, strzegąc je przed wszelką pracą niebezpieczną i szkodliwą. (Coltura popolare, zeszyt 2, 1933).

H. G.

NARODOWO-SOCJALISTYCZNE WYCHOWANIE W NIEMCZECH W ŚWIETLE ROZPORZĄDZEŃ RZĄDOWYCH

✪ --- W »Pädagogisches Zentralblatt« zebrano i omówiono wszystkie rozporządzenia szkolne, wydane przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych Rzeczypospolitej Niemieckiej oraz przez Pruskie Ministerstwo Nauki, Sztuki i Oświecenia Publicznego, które dają pogląd na realizowanie w życiu szkoły teoryj wychowawczych narodowego socjalizmu. --- ✪ --- W dotychczasowej szkole niemieckiej, prowadzonej, zdaniem autora, według systemu Marksa, nie znalazła odpowiedniego uwzględnienia prahistorja, wobec czego w myśl rozporządzenia z 17 marca 1933 r. germańskie wartości kulturalne winny znaleźć należyte omówienie. Należy zerwać radykalnie z dotychczasowemi poglądami, które pochodzą jeszcze od Tacyta, jakoby Germanowie byli barbarzyńcami. Cechą bowiem dotychczasowej szkoły liberalnej było przecenianie wartości kulturalnych obcych a niedocenianie narodowych. --- ✪ --- By temu przecenianiu położyć wreszcie kres, rozporządzenie z 7 czerwca 1933 r. stawia uczniom, pragnącym wyjechać w celach studjów zagranicę, warunek uprzedniego osobistego i bezpośredniego poznania własnego kraju. Uczniowie więc winni urządzać wędrówki i zbiorowe po kraju wycieczki. Dalszym celem wycieczek uczniowskich jest zetknięcie młodzieży szkolnej z Niemcami, mieszkającemi poza granicami państwa niemieckiego, by mogła zrozumieć i ocenić walkę, jaką ustawicznie Niemcy ci zmuszeni są prowadzić. Specjalnie zaś poleca się wyjazdy do Prus Wschodnich. ✪--- Celowi poznania własnego kraju służy też wymiana uczniów w czasie feryj. W tym celu pewna ilość uczniów i uczennic z zachodu Niemiec zostaje umieszczona u rodzin przebywających w pobliżu lub w samym Berlinie. Prowadzenie tej akcji powierzono Centralnemu Instytutowi, który za zadanie swe przyjął choć raz w życiu dać każdemu dziecku niemieckiemu możność ujrzenia stolicy państwa. Pozatem uczniowie wyjeżdżający zagranicę winni być dojrzali umysłowo, by móc krytycznie oceniać obyczaje i urządzenia obcych narodów. --- ✪ --- W myśl rozporządzenia z 8 maja 1933 r. przy nauce historji, geografji i języka niemieckiego należy specjalnie wyczerpująco omawiać losy Niemców, pozostających na obczyźnie. By ułatwić w tym kierunku nauczycielstwu pracę, wydział zagraniczny Centralnego Instytutu wydał zbiór prac p. t. »Niemcy na obczyźnie«. Dotąd ukazały się następujące tomy: »Niemiec w Karyntji«, ...w Banacie, w Siedmiogrodzie, w kraju nadwołżańskim, w kraju zakaukaskim, w Meksyku, w Palestynie, w Argentynie, w Chile, w Brazylji i w Peru. Dalsze tomy znajdują się w przygotowaniu. --- ✪ --- Ponieważ znaczna część pedagogów i nauczycieli nastawiona była pacyfistycznie i międzynarodowo, przeto zbyt mało przykładano wagi do oddawania czci poległym w wielkiej wojnie bohaterom. Dlatego też rozporządzenie z 25 lutego 1933 r. poleca nauczycielstwu ustawiczne przypominanie wielkich czynów bohaterów niemieckich wojny lat 1914—1918. Młodzież winna sobie uświadomić, że żołnierze niemieccy szli na śmierć z bezgranicznej miłości narodu i ojczyzny. W dniu żałoby narodowej winny być we wszystkich szkołach urządzane odpowiednie obchody, które mają w młodzieży wyrobić przekonanie, że i ona podobnie całem swem mieniem i życiem winna służyć ojczyźnie.

 ✪--- Młodzież nie powinna również zapominać o należnej czci rodzicom, co podkreśla rozporządzenie z 15 maja 1933 r. ---✪--- Karności w szkole poświęcone zostało rozporządzenie z 31 stycznia 1933 r. Dawny liberalny system pozbawiał nauczyciela używania wszelkich kar, zmniejszył się wobec tego jego autorytet, a osoba jego została narażona na ataki. Rozporządzenie poleca otoczyć nauczyciela odpowiednią opieką przed zarzutami bezpodstawnych kar. Wyraźnie przytem zaznaczono, że cielesne kary należy o ile możności usuwać z systemu wychowawczego. Zwrot ten jednakże kary cielesne znowu przywraca. ---✪--- Za dalszy środek wychowawczy został uznany rozporządzeniem z 15 stycznia 1933 r. sport turystyczny. ---✪--- Seksualne uświadomienie młodzieży, stosowane dotąd w szkole niemieckiej, zostało rozporządzeniem z 18 kwietnia 1933 r. ze szkoły usunięte i przekazane domowi rodzicielskiemu. Dopiero na wypadek, gdyby dom rodzicielski odmówił zajęcia się tem zagadnieniem, po uprzedniem porozumieniu się z rodzicami,może nauczyciel albo nauczycielka podjąć się tego »ciężkiego zadania«. ---✪--- By usunąć zapory dzielące poszczególne klasy ludności niemieckiej oraz umożliwić wytworzenie wspólnego poczucia narodowego rozporządzenie z 23 lutego 1933 r. zaprowadziło ochotniczy udział kandydatów na nauczycieli w zespołach pracy fizycznej. Zgłaszać się mogą kandydaci przed ukończonym 25 rokiem życia. Praca może trwać przez półroczny okres czasu, który wlicza się do trzyletniej praktyki, poprzedzającej drugi egzamin nauczycielski, oraz do lat wysługi. ---✪--- Rozporządzenie znów z 25 kwietnia 1933 r. ogranicza liczbę słuchaczy niemieckich uczelni zawodowych wyższych, by liczba kończących studja nie przewyższała zapotrzebowania rynku pracy. Przedewszystkiem zaś liczba uczniów i słuchaczy niearyjskich nie może przewyższać procentowego stosunku ludności żydowskiej do ogółu mieszkańców. ---✪--- Chcąc wychować nowe pokolenia w duchu narodowo-socjalistycznym, Niemcy przedewszystkiem pomyśleli o wychowaniu nowego pokolenia nauczycieli, któreby zastąpiło dotychczasowe nauczycielstwo, Niemcy bowiem stoją na stanowisku, że lojalność starszego pokolenia nauczycieli bynajmniej nie oznacza, że są ideowo z nowym kierunkiem narodowo-socjalistycznym związani. W tym celu przeprowadzono najpierw na podstawie rozporządzenia z 21 kwietnia i 6 maja 1933 r. reorganizację szkół kształcenia nauczycieli. ✪--- Reforma szkół kształcenia nauczycieli objęła nawet nazwę zakładów. Dotychczasowa nazwa Akademij Pedagogicznych, jako obca, została zniesiona, a w miejsce jej wprowadzono nazwę szkół wyższych dla kształcenia nauczycieli (Hochschule für Lehrerbildung), co ma, zdaniem władz, uzewnętrzniać, że przyszli nauczyciele nie powinni być wychowywani na obywateli świata, którzy zkolei będą wychowywali młodzież w ideałach ogólno-ludzkich, lecz na obywateli państwa niemieckiego. ✪--- Pozatem wprowadzono do planu nauk nowe przedmioty, jak etnologję, geografję obronną oraz naukę o krajach nadgranicznych. Nadto specyficzną cechą tych szkół jest nastawienie uczniów na pracę na wsi. Przyszły nauczyciel, według rozporządzenia z 18 lutego 1933 r., nietylko powinien znać właściwości stanu wieśniaczego, lecz powinien poczuć się duchowo związanym z wsią i jej mieszkańcami. Tylko taki nauczyciel, który jest jak najściślej związany z przyrodą, historją i kulturą wsi, który kocha i ceni zwyczaje i obyczaje jej mieszkańców, może należycie wypełnić zadania nauczyciela wiejskiego. To wejście w życie wsi ma ułatwić słuchaczowi szkoły wyższej dla kształcenia nauczycieli praca pomocnicza w szkole wiejskiej — w obozach wakacyjnych i innych. Pozatem należy umożliwić mu wstąpienie

do zespołów pracy fizycznej, by mógł z autopsji poznać i zrozumieć pracę robotnika, a przez bezpośrednie z nim zetknięcie się poznać świat jego zapatrywań. Wzorem dla wszystkich szkół wyższych dla kształcenia nauczycieli winna być wyższa szkoła w Lauenburgu, która jest kulturalno-polityczną twierdzą przeciw »korytarzowi« i wspólnie z wyższą szkołą w Elblągu pełni straż nadgraniczną. --- ✪ --- Zasadnicze zmiany przeprowadzono w kierownictwie szkół. Rozporządzenie z 31 stycznia 1933 r. zniosło tak zwane kolegjalne kierownictwo, zwiększając znacznie władzę kierowników, a uszczuplając nadto wielką swobodę w szkole nauczycieli, która, zdaniem autora, prowadziła do krańcowo indywidualnych, niejednokrotnie wręcz przeciwnych poczynań poszczególnych jednostek i uniemożliwiała wszelką koordynację pracy wychowawczej. --- ✪ --- Na podstawie rozporządzenia z 24 kwietnia 1933 r. rozkład godzin w szkołach średnich został zmieniony w kierunku podniesienia ilości godzin nauki języka ojczystego, historji i geografji, gdyż te przedmioty winny specjalnie wpływać na rozbudzenie i umocnienie idei narodowo-socjalistycznej i wychowywać młodzież na dobrych obywateli państwa niemieckiego. Dalsze rozporządzenie z 5 kwietnia 1933 r. wprowadza język angielski, jako zasadniczy, obowiązujący język obcy. Inne znowu rozporządzenie zmienia dotychczasowy kierunek wychowawczy w szkołach kadeckich. --- ✪ --- By zaś wstępujących w życie abiturjentów szkół średnich zapoznać nietylko teoretycznie, lecz i praktycznie z ideologją państwa narodowo-socjalistycznego, stworzono półroczne dobrowolne zespoły pracy. Dobrowolny w nich udział abiturjentów ma im umożliwić poznanie wartości pracy fizycznej, związać ich silniej z ziemią, ojczyzną i narodem, zwiększyć doświadczenie życiowe, wytworzyć poczucie równowartościowości wszystkich klas. Służba półroczna dzieli się na czteromiesięczny okres pobytu w zespole pracy i półtoramiesięczny poświęcony sportowi turystycznemu (!?). Codziennie obowiązuje w zespole sześciogodzinna praca fizyczna. Członkowie zespołów przebywają w obozach pracy, osobiście budując sobie pomieszczenia. W obozie też otrzymują pożywienie. Codziennie rano i popołudniu pewna ilość czasu jest poświęcona ćwiczeniom gimnastycznym. Na czele obozu pracy stoi kierownik, w charakterze niejako pierwszego towarzysza, który jada, śpi i pracuje z innymi wspólnie. Liczba inteligentów w danym obozie pracy nie może przekraczać $^1/_3$ wszystkich współpracujących. W czasie ostatniego półtoramiesięcznego pobytu zostaje abiturjent wcielony do zespołu sportu turystycznego. Ćwiczenia zaczynają się egzaminem ze zdobytych w czasie pobytu w obozie pracy umiejętności fizycznych. Uczestników ćwiczy się w marszach, w terenoznawstwie, w ćwiczeniach w terenie, jako też w strzelaniu z broni małokalibrowej. Kończy się kurs złożeniem odpowiedniego egzaminu. Rozporządzenie z 11 marca 1933 r. powołało analogiczne obozy pracy dla abiturjentek; cele tych obozów są identyczne z celami obozów dla abiturjentów, różnią się tylko rodzajem zajęć, które ograniczają się do pracy w gospodarstwie domowem, zespołowem, warsztatach krawieckich oraz w ogrodnictwie. Natomiast sport turystyczny w kursach dla abiturjentek nie został uwzględniony. (Hans Joachim von Schumann, Die nationalsozialistiche Erziehung im Spiegel der Erlasse, Pädagogisches Zentralblatt, Heft 9/10, 1933). S. T.

SZKOLNICTWO POLSKIE W NIEMCZECH

✪ --- Na terenie Niemiec, z wyjątkiem Śląska Opolskiego, do r. 1929 nie mogły istnieć szkoły z polskim językiem nauczania. Dopiero t. zw. Ordynacja szkolna

 z 31 grudnia 1928 r. umożliwiła zakładanie polskich szkół prywatnych. Rozpoczęto akcję zwłaszcza w zakresie szkolnictwa powszechnego i, walcząc z różnemi trudnościami, czynionemi ze strony rządu i społeczeństwa niemieckiego, doprowadzono jednak wkrótce do założenia kilkudziesięciu szkół. Niestety, kryzys finansowy zmusił już z końcem 1931 r. miejscowe organizacje do zaprzestania rozszerzania sieci szkolnej, utrzymała się jednak, a nawet zwiększyła nieco ilość uczęszczających dzieci; trwało to jednak tylko do końca ubiegłego roku szkolnego, gdyż w roku bieżącym wskutek coraz ostrzejszych nastrojów szowinistycznych również ilość dzieci zmalała. Stan ilościowy polskich prywatnych szkół powszechnych przedstawiał się w poszczególnych latach szkolnych, jak następuje:

	1929/30		1930/31		1931/32		1932/33		1933/34	
	szkół	uczniów	szkół	uczniów	szkół	uczniów	szkół	uczniów	szkół	uczniów
Pogranicze . .	24	1068	28	1292	29	1281	27	1309	27	1215
Prusy Wschodnie	10	237	20	373	24	400	23	388	22	336
Śląsk Opolski .	—	—	6	92	10	129	10	130	10	116
Pomeranja . .	2	63	4	83	4	73	4	65	1	11
Razem .	36	1368	58	1840	67	1883	64	1892	60	1678

✪ --- Oprócz powszechnych szkół prywatnych istnieją na Śląsku Opolskim również szkoły publiczne z polskim językiem nauczania, które jednak zupełnie nie odpowiadają swemu przeznaczeniu, gdyż uczący w nich nauczyciele Niemcy nie dbają o ich polski charakter. To też ilość tych szkół stale zmniejszała się i nadal zmniejsza, od 27 liczących 341 uczniów w roku szkolnym 1930/31, do 10 liczących 151 uczniów w roku szkolnym 1933/34. --- ✪ --- Wielkie znaczenie dla ludności polskiej w Niemczech miało otwarcie w r. 1932 polskiego gimnazjum prywatnego w Bytomiu — liczyło ono w chwili uruchomienia 97 uczniów, dziś ich ma 153. --- ✪ --- Wobec tego, że niewielka ilość szkół nie może wystarczyć, a poprzednio ich zresztą wcale nie było, zaczęto zakładać popołudniowe kursy języka polskiego dla dzieci uczęszczających do szkół niemieckich. Kursy te rozwijały się bardzo pomyślnie, niestety w bieżącym roku szkolnym tu również nastąpiło zmniejszenie ilości uczniów. Kursów tych było na terenie całych Niemiec:

	1923/24	1925/26	1928/29	1930/31	1932/33	1933/34
Kursów	18	27	61	88	105	113
Uczniów	460	1074	3146	3679	4209	3672

✪ --- Nauka języka polskiego jako przedmiotu odbywała się także w niektórych szkołach powszechnych niemieckich — szkół takich w roku 1932/33 było 15, uczniów uczęszczających na naukę języka polskiego 211. --- ✪ --- Z zakresu wychowania przedszkolnego istniało w 1926/27 r. 5 ochronek o 90 dzieciach, w 1932/33 r. — 29 ochronek o 450 dzieciach; ilość ich zmniejszyła się w 1933/34 r. do 25 o 371 dzieciach. --- ✪ --- Ogółem w roku szkolnym 1932/33 w mniejszym lub większym zakresie korzystało z nauczania polskiego w 243 zakładach 7.165 dzieci, z czego 6.663 w wieku szkolnym. W roku szkolnym 1933/34 ilość ta wynosi w 226 zakładach

tylko 6.255 dzieci, z czego 5.865 w wieku szkolnym. --- ✪ --- Obraz powyższy stanie się zupełnie jasnym, gdy uprzytomnimy sobie, że na terenie Niemiec mieszka przeszło miljon Polaków, a ilość dzieci polskich w wieku szkolnym wynosi około 130.000. Ogromna ich większość uczęszcza do szkół niemieckich, a tylko niewielki procent korzysta z nauki polskiej. Pocieszającym był fakt, że do roku 1932/33 włącznie procent ten, choć bardzo powoli, ale stale zwiększał się, wynosząc w latach 1926/27 — 2,97%, 1927/28 — 3,03%, 1928/29 — 4,04%, 1929/30 — 4,41%, 1930/31 — 4,74%, 1931/32 — 5,04%, 1932/33 — 5,13%. Natomiast rok 1933/34 przyniósł cofnięcie się korzystających z nauki polskiej do 4,51% ogółu dzieci polskich w wieku szkolnym. E. Z.

ZAGADNIENIA NADGRANICZNE W AKADEMJI PEDAGOGICZNEJ W ELBLĄGU

✪ --- Uwaga społeczeństwa niemieckiego została w ostatnich czasach świadomie i celowo skierowana ku zagadnieniu granic wschodnich. W tym też celu Akademja Pedagogiczna w Elblągu od początku swego istnienia za specjalne swe zadanie uważa, jako wychowawczyni nauczycieli, wyjaśniać przyszłym wychowawcom narodu wielkie znaczenie tych zagadnień. Zagadnienia więc granic wschodnich, Marchji wschodniej i »korytarza« zostały wprowadzone do programu tej uczelni. Prahistorja i historja tych krain ma wykazać odwieczne prawo Niemców do tych ziem, a wysoka kultura — wartość tych prowincyj dla państwa niemieckiego. Słuchaczom usiłuje się przy pomocy szeregu dyscyplin naukowych, jak etnologji, historji, geografji, wiadomości ze stanu gospodarczego i przyrody zagadnienia te wyjaśnić. Słuchaczy wprowadza się do bezpośrednich badań nad językami, obyczajami, zwyczajami, pieśniami ludu Marchji wschodniej, odbywają oni wycieczki historyczne, krajoznawcze, badają florę i faunę, przyczem stale wykazuje się im »bezsens« traktatu wersalskiego. W tym też celu urządza się cykle wykładów, wygłaszanych przez urzędników i przemysłowców, wprowadzających słuchaczy w zagadnienia współczesnej polityki. W semestrze zimowym 1931/32 cykl ten objął wykłady: Syndyka Izby Handlowej w Gdańsku p. t. »Gdynia i Gdańsk«, dyrektora archiwum dr. Recke p. t. »Sprawa polska w czasie wojny światowej«, warszawskiego literata p. t. »Przyczyny przeciwieństw polsko-niemieckich«, dyrektora wschodnio-niemieckiego syndykatu gospodarczego p. t. »Położenie Niemiec między wschodem i zachodem«; nadprezydent Prus Wschodnich przedstawił »Położenie gospodarcze Prus Wschodnich«, tajny radca Cleinow wyjaśniał »Zagadkę Rosji Sowieckiej«. --- ✪ --- W zakresie metodyki zwraca się słuchaczom uwagę na właściwości szkoły powszechnej wschodniopruskiej, w których odbywają lekcje praktyczne. W ten sposób Akademja kształci odpowiednich nauczycieli dla terenów nadgranicznych. (Johannes Schwanbeck, Grenzlanderziehungsfragen und deren Berücksichtigung in der Pädagogischen Akademie Elbing, Die deutsche Schule, Heft 4, 1933).

  

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Z CZASOPISM POLSKICH

SPRAWY PROGRAMOWE

✪--- W »Przeglądzie Pedagogicznym« (Nr. 29 — 30 z 21 października 1933 r.) wypowiada swoją opinję o projektach nowych programów prof. B. Nawroczyński. Podnosi wielkie ich zalety, za które uważa zbliżenie do życia praktycznego, uwzględnienie współczesności polskiej oraz mocne i konkretne postawienie sprawy wychowania obywatelskiego i państwowego. ---✪--- Czynniki tu wymienione, zdaniem prof. Nawroczyńskiego, w sposób szczególnie dodatni zostały wprowadzone w program szkoły powszechnej, natomiast program gimnazjalny wydaje się prof. Nawroczyńskiemu zbyt bliski duchem szkole powszechnej i stąd z gimnazjum tworzy się »coś w rodzaju wyższej szkoły powszechnej«. (Przed przystąpieniem do argumentów merytorycznych powiem tu nawiasem, że zarzutu tego wcale nie uważam za niepokojący. Gdyby kiedyś w przyszłości gimnazjum czteroletnie stało się rzeczywiście szkołą powszechną, osiągnęlibyśmy cel, który wytknęło już sobie szereg państw współczesnych, a mianowicie 10-letnie kształcenie ogólne wszystkich obywateli). ---✪--- Zarzut swój uzasadnia prof. Nawroczyński w ten sposób, że jakoby zanadto posunięto się w kierunku praktyczności, zanadto w naukach humanistycznych »poświęcono przeszłość dla teraźniejszości«, a w naukach ścisłych zbyt usunięto w cień zagadnienia teoretyczne. Ponieważ prof. Nawroczyński argumentów szczegółowych na swoje twierdzenie nie przytacza, można tu również tylko ogólnie odpowiedzieć, że zarzuty te częścią nie odpowiadają istotnemu stanowi rzeczy, częścią zaś — o ile np. chodzi o umniejszenie strony teoretycznej — są niesłuszne, bo właśnie uwzględnienie czynnika psychologicznego, dostosowanie się do wieku i możliwości ucznia pozwoli dopiero — zdaniem autorów programów — dać rzetelną podbudowę pod przyszłe korzyści także na polu zagadnień teoretycznych. Znalazły one zresztą już w gimnazjum uwzględnienie, jednakże w sposób dostępny wiekowi i zainteresowaniom młodzieży. ---✪--- Sam autor w dalszym ciągu swego artykułu zarzuty swe ogranicza, przyznając, że »większość młodzieży gimnazjalnej ma z pewnością nastawienie praktyczne i tej projekt obecny będzie odpowiadał...« Dalej zaś redukcję materjału naukowego uważa za niewątpliwą zaletę nowego programu, bo program dotychczasowy w wielu przedmiotach »poprostu nie dawał się wykonać«. ---✪--- O co więc chodzi? Jak wynika z dalszych wywodów, nie godzi się autor z tem, że program gimnazjalny jest jednolity, czyli jest to obrona dotychczasowego stanu rzeczy, gdzie rozwidlenie na wydziały następowało już u wstępu do właściwego gimnazjum. Czy naprawdę oznaczało to w tym wieku uwzględnienie różnic indywidualnych wśród młodzieży i czy naprawdę w gimnazjum o jednolitym programie »nie

może być mowy« o uwzględnieniu odrębnych, czy dalej idących zainteresowań młodzieży — pozwalam sobie mocno wątpić. ---✪--- Za znacznie słuszniejszą uważam obawę autora, że wprowadzenie równoczesne dwóch języków obcych w klasie I-ej gimnazjalnej może grozić przeciążeniem młodzieży. Jednakże fakt ten, wywołany splotem czynników ustrojowych i programowych, należy i z drugiej strony oświetlić. Obok przesunięcia języka łacińskiego na 2 półrocze, zmniejszenie i odpowiednie rozłożenie materjału naukowego, także i w nauce języków, sprawiło, że zupełnie wykonalne staje się postanowienie nowego statutu gimnazjalnego, określające w I klasie maximum pracy obowiązkowej ucznia w domu na 2 godziny dziennie. Umniejsza to w pewnym stopniu tkwiące w tej sprawie niebezpieczeństwo. ---✪--- W dalszym ciągu swych wywodów zajmuje się prof. Nawroczyński sprawą wiązania przedmiotów nauki w całość i widzi duży postęp w tej dziedzinie, zwłaszcza w programie szkoły powszechnej. Zdaniem autora »w całym planie szkoły powszechnej prześwieca wyraźnie jego myśl przewodnia«. ---✪--- Jednakże gimnazjum, zdaniem prof. Nawroczyńskiego, niema wyraźnego charakteru, jest »mgławicowe, nieokreślone«. Aby zrozumieć tę opinję, która posuwa się aż do twierdzenia, że »dotychczasowe t. zw. wyższe gimnazjum jest o wiele bardziej zwarte«, trzeba znowu wziąć pod uwagę punkt wyjścia autora. Według prof. Nawroczyńskiego nabrałoby gimnazjum charakteru, gdyby dostosowało się »do potrzeb takiej lub innej struktury umysłowej«, lub »do wymagań jakiejś określonej grupy zawodów«. A więc znowu sprawa podziału gimnazjum na wydziały, gdzieby pewne przedmioty lub grupy przedmiotów wyraźnie górowały nad innemi. Z tego to powodu prof. Nawroczyński stawia wyżej dotychczasowe gimnazjum, o którego najwięcej uczęszczanym, a więc najważniejszym, wydziale humanistycznym sami jego twórcy twierdzili we wstępie do »Programu« z r. 1919, że nie ma wyraźnego charakteru i wystarczającej »podstawy wychowawczej«. ---✪--- Prof. Nawroczyński wyciąga ze swej oceny nowego gimnazjum daleko sięgające konsekwencje. Wyraża obawę, że nie będzie ono miało atmosfery duchowej, koniecznej do pełnienia swych zadań wychowawczych, »a tymczasem młodzież w wieku 13—16 lat formuje się wewnętrznie i bardziej niż kiedykolwiek potrzebuje środowiska wychowawczego o wyraźnej strukturze duchowej«. ---✪--- Zdaniem naszem w kwestji tej należy wyraźnie rozróżnić kilka spraw, które niesłusznie ze sobą związano. ---✪--- Pierwsza to sprawa przewagi pewnych przedmiotów dla odpowiednich »struktur umysłowych«. Zgodnie ze stwierdzeniami, ustalonemi przez psychologiczne badania naukowe i praktykę, reforma szkolna w myśl ustawy o ustroju szkolnym z 1932 r. uznaje to różniczkowanie na typy kształcenia za sprawę cenną i ważną, ale dopiero w odpowiedniej fazie rozwoju, u wstępu do wieku młodzieńczego (liceum), co nie wyklucza wcale różniczkowania indywidualnego w zakresie jednolitego programu gimnazjalnego. ---✪--- Zupełnie inną jest sprawa druga, sprawa takiej organizacji planu nauki, która ograniczałaby zbytnią »wieloprzedmiotowość«, nadawała więcej jednolity charakter nauce przez usunięcie wielkiej ilości równoczesnych przedmiotów nauki. Sprawa to wielkiej wagi, sprawa takiej organizacji planu, która pozwalałaby w pewnych okresach skupiać więcej czasu i uwagi na pewne przedmioty nauki, w innych znowu na inne, oczywiście w nadających się do takiej organizacji przedmiotach, lub choćby sprawa podwójnych lekcyj danego przedmiotu, które już wpłynęłyby na zmniejszenie ilości

przedmiotów nauki w dniu szkolnym — wszystko to są sprawy, wymagające jeszcze praktycznych doświadczeń, ale dające się doskonale przeprowadzić w obrębie jednolitego programu gimnazjalnego. --- ✪ --- Jednakże, gdy się łączy sprawę roli poszczególnych przedmiotów w planie ze sprawą charakteru wychowawczego szkoły, trzeba, zdaniem naszem, postępować nieco ostrożniej, niż to czyni prof. Nawroczyński. Jeżeli za nieodzowny i decydujący warunek charakteru wychowawczego szkoły uważa się sprawę ilości godzin poświęconych tygodniowo na pewne przedmioty, czy grupy przedmiotów i bez tej »podstawy wychowawczej« wątpi się o możliwości wytworzenia w szkole odpowiedniego środowiska wychowawczego — to takie wnioski należy, zdaniem naszem — uważać za oczywistą przesadę, lub grube nieporozumienie. --- ✪ --- Nowe programy starały się do tej sprawy, sprawy zadań wychowawczych, przystąpić od strony bardziej wewnętrznej i skupić w samym układzie i treści programów poszczególnych przedmiotów dążności wychowawcze, zmierzające zgodnie w pewnym określonym kierunku. Prof. Nawroczyński nie uwzględnił w swych wywodach o nowem gimnazjum takiej sprawy, jak jego specyficzne nastawienie humanistyczne, objawiające się nawet w niektórych przedmiotach nie humanistycznych, nie uwzględnił tendencyj antropocentrycznych, pierwiastków społeczno-gospodarczych, przewijających się w różnorodnych przedmiotach, ani słowem nie wspomina o tak wybitnym czynniku jednoczącym, jak charakterystyczna dla nowych programów zasada korelacji i wreszcie, choć uznaje, że sprawa wychowania obywatelsko-państwowego dobrze została postawiona w programie, przy omawianiu wychowawczej strony programów tej dziedziny do rachunku nie wciąga. ✪ --- Stąd, zdaniem naszem, wnioski o charakterze wychowawczym nowego programu gimnazjalnego dalekie są od rzeczywistości programowej. --- ✪ --- Przejdźmy teraz do kilku zarzutów szczegółowych. Podnosząc znaczenie rysunku, muzyki i śpiewu, zarzuca prof. Nawroczyński, że »przestały być obowiązującemi«. Jakże to? Przecież muzyka i śpiew wcale nie były obowiązującemi w dotychczasowem gimnazjum, rysunek zaś był obowiązujący tylko w gimnazjach matematyczno-przyrodniczych, czyli takich, które stanowiły około 13% ogólnej liczby gimnazjów. Pewna zaś dziedzina rysunku wprowadzona została teraz jako obowiązująca we wszystkich gimnazjach i związana z zajęciami praktycznemi. ✪ --- Zarzuca dalej prof. Nawroczyński, że »zwiększyła się przewaga przedmiotów umysłowych, zwłaszcza w gimnazjum«. Jest to twierdzenie niesłuszne, a w odniesieniu do szkoły powszechnej oczywista pomyłka. W dotychczasowej szkole powszechnej ilość godzin zajęć nieintelektualnych wynosiła 66, w nowej zaś 67, W gimnazjum zaś, o ile mechanicznie zrobimy rachunek, słuszność będzie miał prof. Nawroczyński. O ile jednak pod uwagę weźmiemy dawne gimnazjum humanistyczne, które stanowiło przeszło 87% ogólnej liczby gimnazjów, o ile wyłączymy dawną klasę III, która straciła swój charakter klasy szkoły powszechnej, stała się teraz gimnazjalną, a przez to z konieczności ma zmniejszoną ilość zajęć nieintelektualnych, to rachunek wypadnie inaczej. Łącznie w klasach IV, V, VI gimnazjum humanistycznego było na przedmioty nieintelektualne godzin 9, w nowem zaś gminazjum w analogicznych klasach II, III i IV jest tych godzin 12 i poza tem dla każdej klasy 2 godziny obowiązujące poza planem szkolnym na naukę sportu. --- ✪ --- Prof. Nawroczyński stwierdza w dalszym ciągu, że całość zrobiła na nim wrażenie dodatnie i kończy zdaniem: »Projekt przynosi dużo

opracowań nowych i cennych, które pozostaną trwałym nabytkiem szkoły polskiej«. H. Kn.

✪--- W »M u z e u m« (zesz. IV, 1933 r.) prof. Golias wita z uznaniem reformę szkolnictwa, uważając ją za bezsprzeczny postęp pedagogiczny. Omawiając na tem tle p r o g r a m j ę z y k a ł a c i ń s k i e g o, autor podkreśla szereg dodatnich jego cech: określenie materjału rzeczowego, odpowiadającego zainteresowaniom młodzieży, sprowadzenie materjału językowego do granic możliwości przerobienia, konsekwentnie przeprowadzoną korelację z jęz. polskim i historją. Za braki programu autor uważa: zbyt późne umieszczenie w rozkładzie materjału gramatycznego form perfektywnych (zmieniono w ostatecznej redakcji programu), oraz nadmierne wymaganie w wynikach nauczania klasy III »umiejętności przetłumaczenia zupełnie łatwego nieznanego tekstu łacińskiego«. Jako filolog, autor wyraża żal, że w programie zupełnie pominięto nauczanie języka greckiego, radby widzieć większy wymiar godzin łaciny. Przechodząc zkolei do omówienia »Uwag do programu«, autor stwierdza nowość i celowość tego uzupełnienia programów. Cel nauczania jęz. łacińskiego jest — jego zdaniem — ujęty zbyt skromnie, co zresztą słusznie sobie tłumaczy tendencją programu do stawiania postulatów na gruncie realnym, bez tworzenia celów trudnych do osiągnięcia. Wskazówki metodyczne p. G. uważa za przemyślane i praktyczne, niekiedy nawet wyczerpujące, jak na krótki zarys; słabą stroną ich przedstawienia jest — zdaniem autora — brak ustosunkowania ustępów zapomocą numeracji, którąby określiła nadrzędność, wzgl. podrzędność podanych partyj; poza tem życzyłby sobie rozwinięcia rozdziału o analizie tekstu i zebrania w jedną całość rozrzuconych uwag o organizacji pracy ucznia. »W całości — kończy p. Golias — wieje z programu duch nowoczesności w sensie dodatnim, pożądany w programie każdego przedmiotu, ale najbardziej w programie nauki języka łacińskiego. Program, podany nam do wiadomości, wykazuje charakter pomysłu nowego, obmyślanego i dobrze przygotowanego. Uwzględnia dotychczasowe doświadczenia, ale ma odwagę zerwania z przyzwyczajeniami bezwartościowemi lub szkodliwemi. Jest wynikiem pracy gruntownej i rzetelnej«. K. D.

✪--- W Nr. 2 »G i m n a z j u m« prof. dr. Z. Czerny stwierdza, że nowy p r o g r a m j ę z y k ó w o b c y c h stoi na należytym poziomie naukowym. Jest on ułożony nie dla wyjątkowych nauczycieli i szkół, lecz dla ogółu młodzieży, dla przeciętnego nauczyciela. Przez właściwe ujęcie materjału nauczania, przez podkreślenie wartości wychowawczych, tkwiących zarówno w samym przedmiocie, jak i w metodach pracy, program przystosowuje nauczanie języków obcych do ogólnych celów szkoły, nie ograniczając się jedynie do celów techniczno-praktycznych. Wprowadzenie w obce środowisko pozwoli uczniowi zrozumieć życie i psychikę obcego narodu. Program kładzie nacisk na pierwiastki wychowania indywidualnego, społecznego, obywatelskiego i państwowego, które można wyzyskać na podstawie materjału kulturoznawczego. Według autora program słusznie zwraca uwagę na głęboką zmianę metodycznych sposobów podejścia do ucznia, gdy nauka jęz. obcego zaczynać się będzie nie w 10-ym, ale w 13-ym roku życia. H. N.

✪--- W tym samym zeszycie »G i m n a z j u m« umieszczono artykuły: »R e a l i z a c j a p r o g r a m u b i o l o g j i w k l a s i e I« oraz »F i z y k a w g i m n a-

 zjum wobec wychowania państwowego«. ---✪--- W pierwszym z nich autor omawia trudności, na które natrafił przy realizacji nowego programu biologji w klasie I. Wstępne uwagi do tego wartościowego zresztą artykułu mogą budzić pewne wątpliwości. Autor nie odróżnia bowiem programu obowiązującego w obecnym roku szkolnym w I klasie gimn. od projektów obejmujących całość programów wszystkich przedmiotów w gimnazjum. Po drugie, ani program obowiązujący obecnie w I klasie gimn., ani żaden z projektów nowego programu nie jest programem »doświadczalnym«. Nie do pomyślenia jest przecież »eksperyment« na terenie wszystkich państwowych gimnazjów, w dodatku eksperyment na terenie jednej klasy, której program jest fragmentem całości programu gimnazjalnego. Realizując nowy ustrój szkolny, Ministerstwo wprowadziło w I klasie gimnazjum program w zasadzie nowy. Nie jest to więc doświadczenie, lecz pierwszy, bardzo podstawowy krok do zreformowania szkoły średniej. Program ten nosi jednak w niektórych przedmiotach ślady przejściowości przedewszystkiem wskutek tego, że młodzież w obecnej I kl. gimn. kształciła się poprzednio inaczej, niż to przewidują projekty nowych programów. Przyznając autorowi omawianego artykułu zupełną słuszność, gdy rozważa odmienność nowego programu i inne jego tendencje, uważamy jednak, że nie można tracić z oczu zagadnień wyżej poruszonych. ✪--- Autor drugiego artykułu zastanawia się nad możliwościami wychowania państwowego w nauczaniu fizyki, poruszając się w szerokich granicach i nie precyzując, do jakiej szkoły odnosi swoje wskazania. Autor nie wspomina o projekcie nowego programu fizyki w gimnazjum, wnosić więc można, że rozważa zagadnienia ogólne. Przytoczone przykłady, dobrane naogół słusznie, nie wyczerpują jednak nawet w ogólnych ramach zagadnienia podanego w tytule.

S. B.

PROMOCJE, KLASYFIKACJE, SELEKCJE UCZNIÓW

✪--- Sprawy te rozpatruje w artykule pod powyższym tytułem dr. Wł. Ściebora w »Ruchu Pedagogicznym« (Nr. 2, 1933/4 r.). Autor na wstępie stwierdza, że promocja szkolna zawsze istniała, celem posunięcia ucznia na wyższy szczebel. W okresie indywidualnego nauczania w szkole i promocje mogły być indywidualizowane, t. zn. stosowane wtedy, gdy nauczyciel stwierdził opanowanie przez ucznia danego materjału. Sprawa drugoroczności nie była znana, bo zgóry nie zakreślano czasu, potrzebnego na opanowanie materjału. Dopiero w XVI w. Jan Sturm ze Strasburga ściśle oznaczył klasy jednoroczne, przeznaczając dla każdej z nich określony materjał naukowy do opanowania przez uczniów, chociaż jeszcze i później pozostały klasy dwuletnie, np. w szkołach Komisji Edukacji Narodowej, a dotychczas i w publicznych naszych szkołach powszechnych. ✪--- Z ustaleniem klas jednorocznych wyraźniej wystąpiła sprawa promocji. Dla klasy określano pewną ilość materjału, którą uczeń powinien opanować. Gdy jej nie opanował w ciągu roku, zostawał na drugi, czasem trzeci rok nauki w tej samej klasie. Ten system, narazie dość rygorystycznie pojmowany, zwłaszcza, że znajomość psychiki dziecka i dostosowywanie do niej doboru materjału jest rzeczą stosunkowo bardzo młodą, ulegał w praktyce, jaką widzimy w różnych krajach, pewnym modyfikacjom, przedewszystkiem przez wprowadzenie promocji z zastrzeżeniem, t. zn. udzielanie uczniowi promocji nawet przy jednej ocenie

niedostatecznej z zastrzeżeniem, że w następnej klasie z danego przedmiotu okaże postęp dostateczny. Ale i tu muszą być stosowane wyjątki (przy przedmiotach, kończących się w danej klasie). W pewnych wypadkach nawet ukończenie szkoły średniej i otrzymanie matury jest możliwe przy jednej ocenie niedostatecznej. ---✪--- System ten budzi wątpliwości. Dobrze bowiem jest dla ucznia przy promocji z zastrzeżeniem z pewnego przedmiotu, gdy w następnej klasie przerabia się mniej więcej ten sam materjał danego przedmiotu, natomiast gdy w następnej klasie materjał z poprzedniej klasy nie jest przerabiany przy danym przedmiocie, z którego uczeń otrzymał zastrzeżenie, wówczas często uczeń nie może sobie dać rady i zniechęca się do pracy szkolnej. Ale i pozostawienie na drugi rok nie jest lepsze, a może być i gorsze. W praktyce bowiem często uczeń, który pozostaje w tej samej klasie drugi rok, uczy się tylko przedmiotów, przez które został na drugi rok, zaniedbując inne. W tych wypadkach pozostawienie na drugi rok ucznia jest szkodliwe dla niego. Powtarzanie tej samej klasy może być z korzyścią dla ucznia w wypadkach opóźnienia jego rozwoju umysłowego, dłuższej choroby i t. p. ---✪--- Sprawa promocji wynika, oczywiście, przedewszystkiem z takiego czy innego poglądu nauczyciela na klasyfikację. W szkołach są różne wahania liczby drugorocznych od 15% do 25% (w większości), ale bywają też 40%, a badania wykazują, że co dla jednego nauczyciela jest poziomem dostatecznym, to dla drugiego jest niedostatecznym, a jeszcze dla innego jest dobrym. Ale niema sposobu na odpowiednie nastawienie w tym kierunku nauczyciela, o ile nie zna on psychiki dziecka i brak mu objektywnego poglądu na własną pracę. ---✪--- Podstawę do udzielenia uczniowi promocji autor widzi w przeświadczeniu nauczyciela, że uczeń da sobie radę z przedmiotu w następnej klasie, bo nie suma wiadomości powinna być miarodajna, ale pewność, że nowy materjał będzie przydatny uczniowi do dorabiania się własnej struktury psychicznej. Leniwych uczniów a zdolnych należy promować, zmuszając ich do pracy w następnym roku. ✪--- Związany z promocją system klasyfikowania jest, zdaniem autora, zbyt schematyczny i niedość przejrzysty. W skali ocen ze sprawowania, o ile pierwsza i ostatnia ocena »bardzo dobry«, »nieodpowiedni«, są dość wyraźne i jasne, to oceny: »dobry« i »odpowiedni« wcale nie oddają istoty sprawy osądu ucznia, wyrazy te bowiem, mając w mowie potocznej znaczenie w pełni dodatnich, w ocenie zachowania mają zawierać zarzuty, stawiane uczniowi. ✪--- Chociaż nie spotykamy tych trudności przy ocenie postępów z nauki, to jednak i tutaj nasuwają się pewne zastrzeżenia. Gdy spojrzymy na stopnie bardzo dobry — dobry, dobry — dostateczny, to chociaż jest w nich pewna różnica, niemniej kwalifikują one dodatnio, ale w parze stopni: dostateczny — niedostateczny, mimo że sąsiadują z sobą, istnieje przepaść, bo stopień dostateczny kwalifikuje dodatnio, a niedostateczny — dyskwalifikuje. Ale to nie wszystko. Zapytajmy, co oznaczają te stopnie: czy sumę wiadomości ucznia, czy jego pilność, orjentację, umiejętność zastosowania zdobytych wiadomości w życiu, odpowiedzi nie znajdziemy. Ten sam stopień u jednego ucznia oznacza zdolności, u drugiego sumę wiadomości, u trzeciego stosunek do przedmiotu i t. p., słowem, ten sam stopień może oznaczać zarówno dyspozycje ucznia, jak i ich kombinacje. Czterocyfrowa klasyfikacja nie jest więc wystarczająca,

 przydałaby się skala rozleglejsza, ale i to sprawy nie załatwiałoby całkowicie: dopiero stosowanie arkuszy, charakteryzujących ucznia, łącznie z rozleglejszą skalą ocen, ułatwiałoby nauczycielowi orjentację przy klasyfikowaniu ucznia. Arkusze takie winny zawierać w oparciu na znajomości warunków życiowych ucznia, jego przeszłości i psychiki dane, dotyczące zainteresowań ogólnych i szczegółowych uzdolnień, stopnia pracowitości, stopnia opanowania poszczególnych przedmiotów, osobliwości w przyswajaniu materjału naukowego, korelacji pomiędzy przyswojeniem poszczególnych przedmiotów, charakterystyki całości i cech osobliwych. ---✪--- Dopóki tego w szkołach niema, winna obowiązywać przy klasyfikowaniu wielka rozwaga i ostrożność. Stopień winien być wypadkową (naturalnie nie czysto mechaniczną) wiadomości, pracowitości i uzdolnień ucznia. To główna zasada. W szczegółach należałoby brać pod uwagę pracowitość ucznia i możność jego dalszego rozwoju. ---✪--- W trzeciej części swego artykułu autor omawia sprawę selekcji jakościowej i ilościowej, stając na stanowisku »jak dziecko opanowało, a nie, co opanowało«. (k. zb.)

OCENA UCZNIA W SZKOLE

✪--- W Nr. 3 »Ruchu Pedagogicznego« pomieszczono wyjątek z pracy p. Kazimierza Greba »Ocena ucznia w świetle starej i nowej pedagogiki«, zatytułowany »Ocena ucznia w szkole (Stopnie szkolne jako forma oceny)«. Autor zwraca uwagę na fakt, iż pomimo dokonywanych reform szkolnych pozostają martwe punkty, jak problem oceny ucznia, trwający jeszcze ciągle w swym tradycyjnym stanie. System stopni i cenzus stosowany w wieku XVII panuje nadal prawie wszędzie w wieku XX. Zagadnienie to, praktycznie nie rozwiązane, jest jednak stałym przedmiotem zainteresowania zjazdów i pracy pedagogicznej. ---✪--- Autor wskazuje, iż pomiędzy dwiema skrajnościami, t. j. całkowitą negacją skali ocen (Szkoła Jenajska), a całkowitem uznawaniem stopni jako jedynych ustalonych probierzy pracy ucznia (skale liczbowe, dochodzące do 100 stopni, lub skale wyrazowe) istnieje możność znalezienia pozbawionej konwencjonalizmu objektywnej skali oceny. W dojściu do tej skali należy uniknąć trzech wadliwości, które, jak to doświadczalnie stwierdzono, istnieją dotychczas przy ocenianiu uczniów, a mianowicie: 1) ci sami uczniowie otrzymują różne stopnie w różnych szkołach, 2) różni nauczyciele dają równym pracom różne stopnie, 3) ten sam nauczyciel daje w różnych czasach za tę samą pracę różne stopnie. Jako dwa wskazania nauki w odniesieniu do objektywizacji skal ocen autor podaje: unikanie zbyt szczegółowej skali ocen (jak np. 100-stopniowa amerykańska), gdyż przy jej stosowaniu różnorodność oceniania występuje jeszcze silniej, oraz wykorzystanie określenia częstotliwości występowania poszczególnych stopni w klasie o normalnym poziomie uczniów (według badań naukowych przy podziałce 5-stopniowej częstotliwość ta wyraża się procentowo, poczynając od najgorszej oceny do najlepszej: 2—7%, 22—25%, 38—50%, 22—25%, 2—7%). Wywody swe kończy autor uwagą, że teoretyczne rozważania mogą wiele rzeczy wyświetlić, jednakże wszelkie ustalone normy pozostaną wskazaniami względnemi, dającemi jedynie orjentację przewodnią, ograniczającą dowolność w ocenach cyfrowych. Nie rozwiązuje to jednak zagadnienia. Rozwój umysłowy ucznia nie da się wtłoczyć w żadną skalę liczbową. E. Z.

Z NOWEJ NIEMIECKIEJ PEDAGOGIKI

✪ --- Szereg artykułów i książek pedagogicznych, pojawiających się w ostatnich czasach w Niemczech, usiłuje oprzeć pedagogikę na nowych podstawach, a mianowicie kładzie nacisk na biologiczne podstawy wychowania. Zdamy tu pokrótce sprawę z artykułu A. Hoffmanna, charakterystycznego dla tego prądu. ✪ --- Pedagogika teoretyczna i praktyczna oraz psychologja pedagogiczna zajmowały się dotychczas zbytnio zagadnieniami nabytych cech (wpływ środowiska), a zaniedbywały bardziej zasadnicze zagadnienia wrodzonych cech (dziedziczność). Optymistyczna, naiwna wiara we »wszechwładzę środowiska« była jednak bardzo szkodliwa, gdyż uniemożliwiła poznanie »wewnętrznych czynników, kształtujących osobowość«. Pedagogika weszła tem samem na fałszywe tory. Dopiero »objektywne fakty z dziedziny dziedziczności, zbadane przy pomocy ścisłej metody«, sprowadzą pedagogikę na właściwe tory. --- ✪ --- Biolog ma pełne prawo do wypowiadania swego zdania o konstytucji osobowości, a tem samem o zagadnieniach wychowawczych. Stwierdzenie, że dusza jest mocno związana z całością ciała, pozwala ujrzeć w innem świetle zagadnienia typologji, a tem samem i wychowania. Zmiany w charakterze nie są konsekwencją wpływu środowiska, ale są wynikiem »rozwoju zawiązków w określonych fazach rozwojowych«; te zaś zawiązki należy traktować z punktu widzenia biologji i psychologji rasy. Charakter jest wyrazem wewnętrznych podstaw osobowości, a wpływy środowiska należy bardzo nisko oceniać. Można nawet zgodzić się na formułkę, że »człowiek tworzy sobie w pewnej mierze sam środowisko, które nań wpływa«. --- ✪ --- Jakież są zatem zadania pedagogiki i psychologji pedagogicznej? Pamiętając o olbrzymiej odpowiedzialności, jaką naród (das Volk) je zaszczycił, powinny przyswoić sobie opisywane fakty i dojść do słusznego wniosku: Warunki środowiska nic nie tworzą (schaffen), potrafią jedynie wpływać na rozwój odziedziczonych dyspozycyj. Dotychczasowe metody selekcji uczniów były indywidualistyczne i intelektualistyczne i nie zwracały uwagi na »biologiczne fakty«. Los człowieka i społeczeństwa zależy jednak głównie od »dziedzictwa krwi«. Świadomość tego faktu powinna wpłynąć na inny stosunek do spraw selekcji. Na końcu artykułu Hoffmann stwierdza, że te myśli są tylko pogłębieniem przez antropologję idei Froebla. --- ✪ --- Artykuł jest przeciążony mnóstwem cytatów z artykułów i książek, zatytułowanych: Die Rasse in den Geisteswissenschaften, Kind und Volk, Die Sterilisierung Minderwertiger..., Biologische und »reine« Psychologie..., Der Organismus der Seele i t. p.; większość tych prac ukazała się w latach 1932 i 1933. Są one, jak i artykuł niniejszy, wyrazem pedagogiki »Trzeciej Rzeszy«. (A. Hoffmann, Erbbiologie und Eugenik im Rahmen der pädagogischen Menschenkunde, Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung, t. 34, lipiec—sierpień 1933). H. O.

AUFBAUSCHULE — OŚRODKIEM KULTURY WIEJSKIEJ

✪ --- Do typu szkół średnich w Niemczech należy, poza gimnazjum i szkołami realnemi, t. zw. Aufbauschule. Do Aufbauschule przyjmuje się uczniów, którzy ukończyli czteroletnią szkołę podstawową (Grundschule), odpowiadającą mniej więcej czterem

 pierwszym klasom szkoły powszechnej w Polsce, oraz trzy lata wyższej szkoły powszechnej (wyższa szkoła powszechna w Niemczech trwa zasadniczo cztery lata). Nauka w Aufbauschule trwa lat sześć. Ten typ szkół średnich zakłada się wyłącznie po wsiach. Ukończenie Aufbauschule zapewnia uczniom wstęp na odpowiednie wydziały uniwersytetu, czy też do wyższych szkół specjalnych. ---✪--- Na Wielkanoc 1932 r. przypadło pierwsze dziesięciolecie istnienia tych szkół, w czasie którego Aufbauschulen nietylko, że wytrzymały próbę życia, lecz i świetnie się rozwinęły. Zadaniem Aufbauschule, jak twierdzi autorka artykułu p. t. »Die Aufbauschule — ein Mittelpunkt ländlicher Kultur«, jest, poza zadaniami, jakie mają wszystkie szkoły średnie, jeszcze cel specjalny umożliwienia wybicia się dzieciom wiejskim, doprowadzenie świeżej krwi w szeregi warstw wykształconych. Zadaniem Aufbauschule jest również zainteresowanie nauczycielstwa szkół powszechnych, uczącego w najbliższych Aufbauschule miejscowościach, problemami naukowemi. Jej obowiązkiem jest z drugiej strony zatrzymanie części młodzieży wiejskiej dla pracy na terenie wsi, w ten sposób ta część młodzieży wiejskiej nie uczęszcza wogóle do szkół mieszczących się w wielkich miastach. Program Aufbauschule zbudowany jest na zainteresowaniach młodzieży otaczającem środowiskiem, poglądy te usiłuje Aufbauschule rozszerzyć, pogłębić i uporządkować w zakresie życia gospodarczego, socjalnego i państwowego. Wobec czego program odpowiednio do środowiska (rolnicze, handlowe, przemysłowe, nizinne i t. d.) zmienia się. Uczniowie, kończący tę szkołę, zostają silnemi węzłami złączeni z warstwą społeczną, z której pochodzą, i ziemią, na której żyją. ✪--- Pozatem Aufbauschulen działają jako ośrodki regjonalnej kultury, bardzo poważnie wpływając na ludność okoliczną. Koncerty muzyczne i wokalne gromadzą lud wiejski, budząc w nim zainteresowanie do pieśni, tem więcej, że treścią ich są melodje okoliczne ludowe; przedstawienia teatralne oraz ludowe tańce mają również duże znaczenie wychowawczo-estetyczne dla ludu wiejskiego, podobnie jak wskrzeszanie obchodów staroludowych, obchodzonych z racji zapustów i t. d., w których coraz tłumniej bierze udział ludność miejscowa. (Agnes Molthau, Die Aufbauschule — ein Mittelpunkt ländlicher Kultur, Monatsschrift für höhere Schulen. Heft 3, 1933). S..T

NAUCZANIE ROLNICZE W WIEJSKICH SZKOŁACH POCZĄTKOWYCH WE WŁOSZECH

✪--- Ogłoszone w 1923 r. programy dla szkół początkowych, dziś jeszcze we Włoszech obowiązujące, przewidziały we wszystkich klasach praktyczne zajęcia ogrodnicze, przeznaczając na nie w planie szkolnym odpowiednią ilość czasu. Zajęcia te miały dawać uczniom szkół miejskich sposobność do przebywania na świeżem powietrzu, wychowanków zaś szkół wiejskich wciągać do czekającej ich w przyszłości racjonalnie prowadzonej pracy na roli. We wszystkich wszakże niemal szkołach zawiodła owa część programu, w większości bowiem szkół miejskich zabrakło ziemi pod uprawę. Na wsi zaś, gdzie byłoby zapewne ziemi poddostatkiem, zabrakło zaufania miejscowej ludności i wiary w urzeczywistnienie nauczania. Znaleźli się przecież tu i owdzie dzielni nauczyciele, którym udało się przezwyciężyć opór ludności wiejskiej, zarówno jak i przeróżne inne trudności, przykład ich zaś podziałał i na mniej zaradnych. Obecnie nadszedł czas — czytamy w przedrukowanym w »La Coltura popolare« (zesz. 2, 1933) referacie, wygłoszonym na IV międzynarodowym kongresie naucza-

nia rolniczego w Rzymie, w październiku 1932 r., przez inspektora szkolnego, Crimiego — na interwencję państwa, umożliwiającą wszystkim nauczycielom przeprowadzenie tego, co uczynili niektórzy, kosztem ciężkich nieraz ofiar. Wystarczyłoby głębsze w tej sprawie porozumienie między ministerstwem wychowania oraz rolnictwa i lasów. --- ✪ --- Gdy kierownicy »wędrownych katedr« rolniczych, wśród których nie brak młodzieży pełnej wiary w rolnicze odrodzenie narodu włoskiego, pojawiają się na wsi z propagandą swej idei, stają często jak przed kolczastym żywopłotem, tak duża jest nieznajomość najelementarniejszych praw z dziedziny życia roślinnego. Jeżeli jednak w zgromadzeniach wieśniaczych bierze udział chętny nauczyciel, posiadający jakie takie wiadomości rolnicze, a zwłaszcza jeśli podsunie starszym uczniom pewne doświadczenia, związane z uprawą roli, albo też, jeśli na zebranie prowadzone przez kierownika katedry zaprowadzi grono uczniów nieco przygotowanych, ziarno przez niego rzucone znaczny nieraz przynosi plon. --- ✪ --- Czy jednak — zadaje sobie pytanie Crimi — nauczyciele szkół wiejskich są w stanie tak przygotować swych uczniów, aby mogli oni słuchać z pożytkiem wykładów eksperta wysłanego przez katedrę wędrowną? W odpowiedzi na to pytanie odsyła referent do często w »La Coltura« cytowanej swojej książki p. t. »I campi scolastici e l'insegnamento agrario nelle scuole rurali«, w której daje na to pytanie odpowiedź twierdzącą. W dalszym ciągu dowodzi, że podstawy do racjonalnego nauczania rolnictwa szukać należy w botanice, nie tej, oczywiście, która jest raczej zestawieniem roślin, lecz tej, która bada ich życie i śledzi ich potrzeby i wymagania. Nauczyciel wiejski, chcący współpracować z fachowcem-rolnikiem, może się więc ograniczyć do nauczania swych wychowanków działu, dotyczącego roślin, objętego programem pięciu klas szkoły początkowej. Nauka ta poparta łatwemi pracami, związanemi z uprawą roślin, a wykonywanemi na niewielkim choćby kawałku gruntu, przydzielonym do szkoły pod kierunkiem fachowca, byłaby pierwszym szczeblem do kursów rolniczych, prowadzonych przez katedry wędrowne. Przejście od znajomości botaniki do zapoznawania się z agronomją jest przecież równie logiczne, jak oparcie nauki higjeny o chemję i fizjologję. ✪ --- Organy powołane do nadzoru nad szkołą wiejską oraz nad postępem nauczania rolniczego nie mogą się wszakże ograniczyć do stwierdzenia możliwości współpracy między nauczycielem wiejskim i fachowcem rolniczym. Obowiązkiem ich jest ułatwianie skoordynowania zobopólnych wysiłków przez odpowiednie zarządzenia. Powinny więc: 1. Zobowiązać gminy i instytucje, dostarczające lokali szkolnych, do wyposażania szkół również i w niewielkie choćby pole pod uprawę oraz w niezbędne środki związane z tą pracą. 2. Zobowiązać kierowników poszczególnych sekcyj katedry wędrownej, aby każdy z nich porozumiał się w swoim okręgu z władzami szkolnemi w sprawie przygotowania uczniów do nauki rolnictwa. 3. Przeprowadzić przydzielanie odpowiednich pól pod uprawę zakładom kształcenia nauczycieli. 4. Zaopatrywać bibljoteki nauczycielskie oraz inspektoraty szkolne w odpowiednią literaturę rolniczą, dostępną dla nauczycieli wiejskich. 5. Przyznawać choćby nieznaczne nagrody nauczycielom, którzy najgorliwiej pracować będą nad przygotowaniem rolniczem swych uczniów. ✪ --- Sprawa tego typu nauczania aktualna jest nietylko we Włoszech. Przewodniczący międzynarodowej komisji nauczania rolniczego na wspomnianym wyżej kongresie w Rzymie, Paweł de Vuyst, Belg, w pracy swej p. t. »L'enseignement agricole et ses méthodes« wyraża przekonanie, że gdyby programy nauk przyrodniczych lepiej były rozumiane, nauczanie rolnicze byłoby łatwe do urzeczywistnienia. Również i we Francji komisja, mająca za zadanie przebudowę nauczania rolniczego, tak szkolnego,

 jak i poszkolnego, podkreślała konieczność ścisłego porozumienia pomiędzy nauką szkolną i rolniczą. ---✪--- Cytowany wyżej inspektor Crimi chciałby, aby cała nauka szkolna była »nastawiona rolniczo«, aby nauczyciele byli niejako apostołami przywiązania do ziemi, misjonarzami zwrotu ku wsi. Uważa zwrot ten za typowy dla dzisiejszych Włoch. Nie wystarczy wszakże doskonalenie szkoły wiejskiej, równie ważne jest zbliżenie dzieci miejskich do wsi zapomocą szkoły. Należy zwalczać przesadny urbanizm i starać się przekształcić przez zbliżanie do przyrody całe wogóle życie miejskie. (La Coltura popolare, zeszyt 2, 1933). H. G.

SZKOŁY WIEJSKIE W ANGLJI

✪--- W związku z zagadnieniem sieci szkolnej Międzynarodowe Biuro Wychowania (B. I. E.) nadesłało ciekawe sprawozdanie, dotyczące reorganizacji szkolnictwa wiejskiego w hrabstwie East Suffolk w Anglji. Plan reorganizacyjny, zatwierdzony jeszcze w 1929 r., podzielił teren hrabstwa Suffolk na 56 okręgów, z których każdy posiada swoją szkołę regjonalną (»écoles regionales«), stanowiącą jakby ośrodek dla szkół powszechnych danego okręgu (w promieniu 6 km.), które »mają być jej satelitami«. Szkoły regjonalne są przeznaczone dla dzieci od lat 11 do 14 (lub 15). ---✪--- Budynki szkół regjonalnych są to obszerne gmachy, mające pomieścić bez trudu całkowitą liczbę zapisanych uczniów. Są one zaopatrzone w dobrze ogrzaną szatnię oraz dwie duże sale do zajęć praktycznych, większość szkół posiada nadto własną kuchnię, spełniającą rolę kantyny szkolnej. ---✪--- Projekt reformy położył główny nacisk na znaczenie socjalne szkoły regjonalnej, podkreślając, iż ma ona być dla uczniów terenem samodzielnej i samowystarczalnej pracy, odpowiadającej potrzebom środowiska wiejskiego. ---✪--- Dlatego też szczególną opieką otoczono ogrody szkolne, powierzając ich zarząd grupie specjalistów z dyrektorem danej szkoły na czele, a nadto wyposażając je w oranżerje, służące do konserwacji płodów ogrodniczych, pielęgnacji kwiatów doniczkowych i t. d. ---✪--- W sferze projektów dotąd niezrealizowanych pozostał nadto plan stworzenia wzorowej mleczarni. ---✪--- Zasadniczą cechą pracy w ogrodach jest specjalizacja, zastosowanie jej pozwoliło zarówno na pogłębienie pracy, jak i na wprowadzenie dużej różnorodności zajęć. Zasługuje tu na uwagę inicjatywa jednej ze szkół, która założyła u siebie i prowadzi trzy ogródki-modele, będące niejako wzorem ogródków, zakładanych przy małych gospodarstwach wiejskich. Praca w ogrodzie wywiera, jak stwierdzono, dodatni wpływ na zainteresowanie się uczniów stolarstwem, wyrobem narzędzi żelaznych, gospodarstwem domowem, a wreszcie naukami przyrodniczemi, arytmetyką i językiem ojczystym. ---✪--- Szczepienie drzew, zbieranie plonów, wyrób ram do okien inspektowych oraz wyrób siatek drucianych, zapoznawanie się z budową oranżerji, wreszcie hodowla zwierząt, a nadto drukarstwa, introligatorstwa, tkactwa i garncarstwa — oto zajęcia praktyczne, uprawiane w szkołach regjonalnych, a ujmowane pod kątem użyteczności dla szkoły i środowiska. ---✪--- Plan reorganizacyjny szkolnictwa wiejskiego w hrabstwie Suffolk przyczynił się już w znacznej mierze, jak podkreśla komunikat B. I. E., do podniesienia gospodarczego i kulturalnego poziomu środowiska, to też władze hrabstwa oczekują słusznie, iż szkoły regjonalne staną się w krótkim czasie najważniejszem centrum lokalnego życia społecznego. (Bureau International d'Education, Communiqué de presse 1933/73). M. D.

PROJEKT NOWEGO PROGRAMU W SZKOŁACH ŚREDNICH ST. ZJEDNOCZONYCH

✪ --- Autorem tego programu jest amerykański pedagog F. C. Happold. Zaznacza on, że już od szeregu lat program szkolny podlega zmianom, ale wprowadzone zmiany ograniczają się do dodawania wciąż nowych przedmiotów; odbywało się to i odbywa dorywczo. Happold przedstawia swój projekt programu, poddając go dalszej dyskusji i wypróbowaniu w praktyce. --- ✪ --- Projekt ten wnosi duże inowacje i zmiany. Myślą przewodnią jego jest dążenie do scalenia nauki, projekt idzie w kierunku nauczania łącznego. W swoim najogólniejszym podziale obejmuje on trzy działy: 1) niezbędne umiejętności, 2) kulturę ogólną i 3) uzdolnienia specjalne. Terminem »niezbędne umiejętności« obejmuje autor dwie zasadnicze umiejętności, które wszyscy muszą posiąść gruntownie i poprzez cały czas pobytu w szkole należy w nich młodzież ćwiczyć. Te umiejętności to możność jasnego, logicznego i gramatycznego wysłowienia się w mowie i w piśmie oraz pewien zasób wiadomości z matematyki, istotnie wszystkim potrzebny, obejmujący mianowicie główne działania arytmetyczne, znajomość symboli algebraicznych i prostych form geometrycznych. Ćwiczenie umiejętności wysłowienia się — które zresztą autor pojmuje ogólniej, jako autoekspresję ucznia — nie powinno być prerogatywą nauczyciela języka ojczystego, zaś dalszy kurs matematyki, obecnie włączony do programu szkolnego, przeznacza się dla tych uczniów, których zamiłowanie idzie w tym kierunku. --- ✪ --- To, co autor nazywa »kulturą ogólną«, obejmuje drugi dział nauki. Pożądane jest, by wszyscy ją posiadali, ale, dodaje autor, w mniejszym lub większym stopniu. Na drugim szczeblu nauczania, w przeciwieństwie do pierwszego, przewiduje się już pewne zróżnicowanie nauki tego działu. Na »kulturę ogólną« składają się następujące przedmioty: 1) nauki społeczne, w skład których wejdą niżej podane przedmioty z obecnego programu: język ojczysty, historja, geografja, nauka obywatelska i nauka kierowania gospodarstwem domowem (economics). Jak już zaznaczyłam, Happold kładzie nacisk na unikanie, w miarę możności, podziału kursu nauk na poszczególne przedmioty, zwłaszcza w niższych klasach, gdyż jest to i nienaukowo i nieekonomicznie, to też »nauki społeczne« mają być w niższych klasach nauczane jako jeden przedmiot. Jako cel nauki tego przedmiotu stawia autor zaprawienie ucznia do zrozumienia współczesności. Za podstawę nauki bierze on człowieka: będzie się poznawało jego rozwój (historja), otoczenie (geografja), organizację polityczną i społeczną (nauka obywatelska), jak jest ubrany i żywiony (economics), jak wyraża swe myśli, aspiracje i umiłowanie piękna (literatura). Autor spodziewa się, że takie ujęcie »nauk społecznych« da dużą ekonomję czasu ucznia i właściwe nastawienie jego umysłu. Podział nauki pomiędzy nauczycieli-specjalistów powinien przyjść dopiero w klasach wyższych szkoły średniej, gdy już fundamenty zostały położone. --- ✪ --- Przy naukach społecznych autor proponuje prowadzić 2) naukę o estetyce, przez którą rozumie ocenianie literatury, muzyki i t. d. --- ✪ --- Dalszy przedmiot, objęty »kulturą ogólną«, to 3) język obcy, którego naukę autor przewiduje we wszystkich szkołach średnich. Jednak stosowana dotychczas praktyka rozpoczynania równocześnie nauki dwóch języków (zazwyczaj francuskiego i łaciny) z tem, że w dalszych latach nauki uczniowie mogą jednego z nich zaniechać, powoduje, zdaniem autora, niepotrzebną stratę czasu. Zamiast tego proponuje on, by kurs »kultury ogólnej« obejmował tylko jeden język obcy. Naukę większej liczby języków pozostawia się dla tej młodzieży, która wykaże specjalne uzdolnienia w kierunku

 lingwistycznym. ---✪--- 4) Zajęcia praktyczne mają stanowić przeciwwagę programu szkolnego, kładącego wybitny nacisk na stronę intelektualną. Obejmą one rysunki, malarstwo, roboty w drzewie, w metalu, ogrodnictwo i t. d. ---✪--- Osobną grupę stanowi 5) zarys nauk przyrodniczych, obejmujący taki zasób wiadomości z biologji, chemji i fizyki, by uczeń mógł oceniać naukowo procesy życiowe i świat, w którym żyje, oraz zaznajomić się z metodą pracy naukowej. ---✪--- Na szczeblu trzecim przyjdzie kolej na uzdolnienia specjalne. Autor podkreśla, że rozwój tych uzdolnień specjalnych jest doniosłem zadaniem szkoły. Z rozpoczęciem tej specjalizacji następuje podział na kursy według uzdolnień: 1) literacko-językowych (wtedy rozpocznie się naukę łaciny albo greki i drugiego języka nowożytnego), 2) matematyczno-przyrodniczych i 3) praktycznych, oraz ich kombinacje. ---✪--- Wychodząc ze szkoły, uczeń będzie posiadał całkowicie umiejętności zasadnicze, jego wykształcenie ogólne będzie gruntowniejsze niż obecnie, gdyż kurs przewidziany programem obejmie tylko minimum, lecz wiadomości zasadniczych, a dalej — rozwój po linji uzdolnień. ---✪--- W dalszych artykułach autor zajmuje się już tylko naukami społecznemi i omawia dość pobieżnie wybór materjału na trzy lata nauki, objęte »kulturą ogólną«, a dalej metody pracy, w których szczególnie uwzględniono nawiązywanie do zainteresowań uczniów i wyrabianie samodzielności w zdobywaniu wiedzy. (F. C. Happold, The Changing Curriculum. Outlook Tower. The New Era in Home and School, London, Nr. 4, 5 i 6, Vol. 14, 1933). I. S. W.

PRZYGOTOWANIE DO ŻYCIA W WYCHOWANIU

✪--- Autor wychodzi z założenia, że stworzenie typu dzielnych ludzi jest głównie sprawą samowychowania. Wychowanie szkolne może jednak pomóc w niejednem. Autor uznaje istnienie wpływu dziedziczności i środowiska na kształtowanie się osobowości. Wobec tego jest rzeczą wychowawcy wpływać na rozwój fizycznych i duchowych właściwości wychowanka. Ale nie koniec na tem. Pedagogika nie zwróciła dotychczas uwagi na aktualną sytuację gospodarczą (maszynokracja, bezrobocie) i organizacyjno-techniczną (praca zespołowa) oraz związaną z niemi sytuację psychologiczną (monotonja pracy). Wobec tego należy rozwijać w dziecku większą zdolność przystosowania się, zwrócić ponadto większą uwagę na naukowo-techniczne przygotowanie oraz podnieść poziom społecznego nastawienia podczas pracy. Poradnictwo zawodowe i techniczne przygotowanie powinno objąć również kandydatów na niewykwalifikowanych robotników, a nietylko kandydatów na fachowców w zakresie pracy umysłowej i fizycznej. Celem zaś przeciwdziałania monotonji psychicznej, spowodowanej monotonną pracą przy maszynie, należy mocniej akcentować »humanistyczne« momenty przez wprowadzenie większej dozy »ogólnych« wartości kulturalnych. ---✪--- Ze względów psychologicznych powinnoby nastąpić przesunięcie momentu wyboru zawodu do 16 lub 17 roku życia. Wcześniejsze wykonywanie zawodu działa aż nazbyt często szkodliwie na psychikę dziecka. Okres zaś od ukończenia szkoły powszechnej należy wyzyskać dla zawodowego wykształcenia.
✪--- Współczesne wychowanie młodzieży nie powinno zadowalać się wskazywaniem postulatów etycznych, a więc przedstawianiem, jak świat powinien wyglądać. Należy również pokazać, czem świat rzeczywiście jest. Znajomość świata i ludzi zaoszczędzi wychowankowi wiele rozczarowań oraz będzie w jego ręku bronią w walce o realizację etycznych ideałów osobistych i społecznych. Stąd postulat zbliżenia

szkoły do życia przez wprowadzenie do pracy szkolnej pewnego rodzaju »nauki o życiu« przy szczególnem podkreśleniu momentów obywatelskich. Szkoła powinna zbliżyć się do życia, ale nie identyfikować się z niem. (Swoboda, Erziehung zur Lebenstüchtigkeit, Die Quelle, t. 83, zesz. 6, czerwiec 1933). H. O.

POSTĘPY PORADNICTWA ZAWODOWEGO

✪--- Zestawienie danych, dotyczących poradnictwa i kształcenia zawodowego w różnych krajach, przynosi czasopismo »La Coltura popolare«. Przegląd krajów, rozpatrywanych w porządku alfabetycznym, rozpoczyna Australja, w której zagadnienie poradnictwa zjawiło się na porządku dziennym dopiero w okresie powojennym, w związku z reformą szkolnictwa, albo raczej w związku z ustaleniem zasady, że państwo winno nietylko wydać uczniowi odpowiednie świadectwo, lecz również wskazać mu odpowiedni rodzaj pracy. ---✪--- W Australji każdy Stan ma odrębny ustrój szkolny, nie podlegający nadzorowi rządu federalnego. Programy nauczania zatwierdza ministerstwo oświaty każdego poszczególnego Stanu. Jednakże zasadnicze ramy nauki są mniej więcej we wszystkich Stanach takie same. Nauczanie początkowe trwa do 12 lub 13 roku życia dziecka, po niem idą kursy specjalne trzy lub sześcioletnie, prowadzące do wyższego nauczania technicznego, względnie do uniwersytetu. Otóż chwila ukończenia pierwszego szczebla nauki, t. j. szkoły początkowej, jest tą chwilą przełomową, w której pojawia się zagadnienie przyszłości dziecka i jego zainteresowań: powstaje więc problem poradnictwa szkolnego, a z niego wyłania się konsekwentnie poradnictwo zawodowe. ---✪--- W chwili obecnej jedyną w Australji urzędową organizacją poradnictwa zawodowego jest Instytut Psychologji Przemysłowej w Sydney, związany z analogicznym instytutem narodowym w Anglji. Naogół tego rodzaju instytucje są stosunkowo świeże na gruncie australijskim. Były coprawda liczne nawet próby stworzenia czegoś podobnego i ze strony szkół i ze strony nauczycieli, ale czyniono to bez metody, wskazówek udzielano niedokładnie i wynik tej pracy był niewielki. Dziś poradnictwo opiera się w znacznym stopniu na pewnym konkretnym już materjale. Każdy Stan gromadzi dane, dotyczące różnych rzemiosł i posiada odpowiednie biura pośrednictwa pracy, mające pewien nadzór nad młodzieżą po objęciu przez nią jakiegoś zatrudnienia. Różnice zasadnicze między poszczególnemi metodami poradnictwa polegają na tem, że jedni uważają, iż doświadczony nauczyciel może z pewnem powodzeniem sam odpowiednio pokierować dzieckiem, inni są zdania, że »doradca« powinien się opierać przedewszystkiem na testach i na badaniu psychologicznem. Naogół poradnictwo zawodowe jest jednak w Australji mniej więcej jednolite. Opiera się ono też w pewnej mierze na współpracy z rodzicami i z samym uczniem. W niektórych Stanach uwzględnia się bardziej upodobania młodych kandydatów, w innch bierze się bardziej pod uwagę życzenia rodziny. Powszechnie uznany jest za ważny głos nauczyciela. Poważniejsze badania psychologiczne dotychczas przeprowadzane są w jednym tylko Stanie — Nowej Walji. ---✪--- Z krajów europejskich w Belgji zagadnienie poradnictwa zawodowego jest przedmiotem badań organizacyj zawodowych. W Czechosłowacji Instytut Włókienniczy postanowił stworzyć sekcję psychotechniczną i zorganizować około dziesięciu biur poradnictwa zawodowego oraz pracowni psychotechnicznych przy szkołach włókienniczych w głównych ośrodkach tego przemysłu. Estonja otworzyła pierwsze swe biuro poradnictwa zawodowego w Tallinie. ---✪--- W Hiszpanji zatwierdzona przez Ministerstwo Pracy ustawa, doty-

 cząca wykształcenia zawodowego, reguluje również zagadnienie poradnictwa w jego zasadniczych punktach, jak otwieranie odpowiednich biur, organizowanie laboratorjów psychotechniki, przygotowywanie fachowców: psychologów, lekarzy, psychotechników. Powstała też odpowiednia szkoła przygotowawcza. Również i tu więc nie brak troski o właściwe pokierowanie młodzieżą w czekającej ją pracy zarobkowej. W Niemczech, zgodnie z urzędowem zestawieniem statystycznem, w 611 ośrodkach poradnictwa zawodowego przy biurach pośrednictwa pracy korzystało z porad w roku sprawozdawczym (nie podanym przez autora sprawozdania, prawdopodobnie jednak 1932) 438.027 młodzieży, podczas gdy w 1923 r. te same ośrodki służyły jedynie w 235.013 przypadkach. Rumunja nie przestaje również być na tem polu czynną i prowadzi swą pracę w biurze poradnictwa w Bukareszcie. --- ✪ --- Najbardziej zróżniczkowane są badania prowadzone przez Szwajcarję. Szczególnie szeroko rozwinięto inicjatywę w sprawie poradnictwa dla kupców, dla kandydatów do zawodów wyzwolonych, dla młodzieży z okolic górskich i wreszcie dla dzieci ułomnych i upośledzonych. Coraz powszechniejsze staje się rozdawnictwo w szkołach pism, poświęconych poradnictwu. Kanton genewski uchwalił ustawę, dzięki której dzieci, podlegające obowiązkowi szkolnemu, nie mogą pracować w jakiemś rzemiośle przed zasięgnięciem opinji lekarza, czy rzemiosło to nie będzie szkodliwe dla ich zdrowia. W końcu zaś 1929 r. powstał w Genewie Instytut Psychotechniki, popierany przez grono przemysłowców, a mający na celu zarówno poradnictwo, jak i selekcję zawodową, nadzór nad wychowaniem fizycznem młodzieży oraz tworzenie kadr wykwalifikowanych pracowników warsztatowych. Opracował on program oraz zakres działania wszystkich organizacyj, związanych z poradnictwem zawodowem, zapewniający ich celową współpracę. (La Coltura popolare, zeszyt 1, 1933). H. G.

TECHNIKA A »INGENIKA«

✪ --- Zakres pojęcia »technika« tak bardzo w czasach obecnych się rozszerzył, że słowo technika stało się nazwą wieloznaczną. Wszakże »technika« oznacza i pewne celowo a rozumnie ukształtowane usprawnienie w wykonywaniu pewnych ściśle ograniczonych czynności ewentualnie zawodowych, np. technika gry fortepianowej, różne techniki sportowe, technika pracy umysłowej i t. p., mówi się o technice, jako o określonym sposobie wykonywania pewnych robót, np. o technice malarskiej, w zakres pojęcia techniki wchodzą również zespoły pewnych określonych umiejętności zawodowych, pogłębionych odpowiedniemi wiadomościami teoretycznemi, naukowemi, do dziedziny techniki należy także szereg nauk stosowanych i badań naukowych, mających cele utylitarne, praktyczne. --- ✪ --- Dzięki tej swej wieloznaczności nietylko słowo samo technika, ale i przymiotnik »techniczny« i słowo pochodne jak »technik« stają się pojęciami coraz bardziej nieokreślonemi. Pociąga to za sobą duże niedogodności i staje się źródłem wielu nieporozumień. Słuszną przeto a celową wydaje się być inicjatywa profesora uniwersytetu wrocławskiego dr. inż. Heinl'a, który w swym artykule w »Technische Erziehung« proponuje pewne ograniczenie, zwężenie pojęcia technika przez wprowadzenie nowego słowa »ingenika«. Powstanie tego terminu związane jest ze zlaniem w jedną akademicką całość politechniki z uniwersytetem, dokonanej we Wrocławiu (Schlesische Universität). Politechnika stała się przez to w ramach tego poszerzonego uniwersytetu jeno wydziałem wiedzy inżynierskiej, wydziałem poświęconym właśnie »ingenice«.

✪ --- »Ingenika« byłaby więc pojęciem obejmującem wiedzę, naukę inżynierską, naukę techniczną na jej wyższym poziomie, naukę badawczą, a jednocześnie pojęciem obejmującem dziedzinę twórczej sztuki inżynierskiej. Przy tej nomenklaturze w zastosowaniu np. do naszego ustroju szkolnictwa »ingenika« byłaby studjowana w szkołach akademickich, na politechnikach — »technika«, zaś w jej już zwężonem, ograniczonem pojęciu byłaby przedmiotem nauki w szkołach zawodowych typu licealnego, a względnie w odpowiedniem ujęciu i w szkołach zawodowych typu gimnazjalnego. ✪ --- Ciekawe są rozważania autora, mające na celu sprecyzowanie pojęcia »ingeniki«. Niezupełnie jednakowoż można się zgodzić z autorem, gdy twierdzi, że czynność techniczna twórcza jest dziedziną inżyniera, że wprawianie się do niej i jej rozwijanie jest zadaniem tylko politechnik. Czynność twórcza może i powinna znaleźć miejsce i w liceach, a nawet i w gimnazjach zawodowych — tylko w tych wypadkach twórczość będzie miała już inny charakter, inny zakres, inne zabarwienie, nie »ingeniczne«, lecz »techniczne«. Godnem zaznaczenia jest uwaga autora, że dotychczas jakżeż nieoględnie a niesłusznie i w politechnikach odsuwano na plan dalszy, a nawet całkiem pomijano zagadnienia kulturalne. »Technika« i »ingenika« służyć powinny kulturze, powinny być jej podporządkowane. Kultura nie jest wszakże czemś narzuconem człowiekowi zzewnątrz, lecz czemś, co powinno wypływać, wytryskiwać z jego wnętrza duchowego, z boskiego pierwiastka, tkwiącego w człowieku. Inaczej technika wejdzie na bezdroża i powodować zacznie zanik istotnej kultury — kultury duchowej. ✪ --- W artykule swym autor rozwija myśl, że zawodowiec, przystępując do wytworzenia pewnego przedmiotu, stawia sobie pewien cel do osiągnięcia; z ustalonego celu wypływają zadania: przy pomocy jakich czynności, jakich narzędzi, jakich sił, jakich maszyn da się cel założony osiągnąć. Naukowe rozwiązywanie tych właśnie zadań byłoby pierwszą podstawową dziedziną, przytem wymagającą twórczej działalności. Słusznie podkreśla przytem autor, że nigdy środki wytwarzania — narzędzia, obrabiarki, maszyny — nie są czemś pierwotnem, nie są punktem wyjścia, lecz czemś, co wynika, co się wyłuskuje z postawionego zadania, prowadzącego do osiągnięcia zamierzonego celu. Jest to uwaga, posiadająca podstawowe znaczenie w metodyce przedmiotów zawodowych. --- ✪ --- Drugą dziedziną »ingeniki« byłyby badania naukowe, badania doświadczalne, mające na celu wykrycie i sprecyzowanie własności materjałów, narzędzi, obrabiarek i maszyn, badania, w zakres których wchodzą przedewszystkiem prace pomiarowe. --- ✪ --- Trzecią wreszcie dziedziną »ingeniki« będzie »wytwarzanie w warsztacie« w jego głębszem ujęciu. Twierdzi przy tej sposobności autor, że najlepsi inżynierowie-warsztatowcy rekrutują się właśnie z inżynierów konstruktorów. Wiedza konstruktorska wchodzi, zdaniem autora, w zakres wiedzy warsztatowca, stanowi ona nawet poniekąd podbudowę tej ostatniej. Warsztatowiec, według autora, powinien przedewszystkiem doskonale opanować dziedzinę pomiarów warsztatowych, powinien nadto opanować dziedzinę gospodarczą, a mianowicie dziedzinę taniego, a jednakowoż dokładnego wytwarzania przedmiotów, któreby w zupełności odpowiadały swemu przeznaczeniu, wytwarzania przytem w czasie jak najkrótszym. Czynności warsztatowca powinny objąć ponadto ustalanie kosztów własnych, utrzymywanie ładu i nadzór ogólny. Warsztatowiec powinien być nauczycielem i wychowawcą, którego się chętnie słucha, powinien być wzorem obowiązkowości. --- ✪ --- I znowuż powyższa charakterystyka autora dotyczyć powinna nietylko inżyniera, ale w równej mierze i technika — tylko że w różnych zakresach Powyższe wywody autora precyzują w pewnej mierze również cele nauczania i zadania wychowawcze szkół zawodowych

 odnośnego rodzaju typu licealnego. (Prof. Dr. Ing. Heinel — Breslau, Zweck und Grundlagen der Ingenik, Technische Erziehung, Nr. 2, luty 1933).

WĘDRÓWKI MŁODZIEŻY SZKÓŁ DOKSZTAŁCAJĄCYCH

✪--- Młodzież szkół dokształcających nie ma możności poświęcać się ćwiczeniom gimnastycznym należycie, zgodnie ze współczesnemi postulatami wychowania fizycznego, ponieważ brak na to zwykle czasu, a nadto gmachy szkół dokształcających nie są wyposażone w odpowiednie sale gimnastyczne, ani też nie posiadają odpowiednich placów do zabaw. Wobec ogólnego ciężkiego położenia gospodarczego i finansowego niema widoków poprawy pod tym względem. Zwraca uwagę na tę sprawę czasopismo »Bayerische Berufsschule«. Jego zdaniem wycieczki i wędrówki młodzieży szkół dokształcających mogą niejednokrotnie zastąpić systematyczne ćwiczenia gimnastyczne. Wycieczki młodzieży zasługują na specjalne poparcie wobec współczesnego kierunku wychowania fizycznego, który to kierunek wysuwa jako jeden z swoich celów wyrobienie niektórych cech psychicznych, jak: siła woli, odwaga, przytomność umysłu, punktualność, uspołecznienie i t. p. Wymienione cechy, do których wykształcenia musi dążyć wychowanie młodzieży szkół dokształcających, można z powodzeniem wyrabiać drogą organizowania wycieczek. Jest to tem ważniejsze, że znajdująca się w wieku dojrzewania młodzież szkół dokształcających powinna być skierowana od zainteresowań erotycznych do tych radości życia, jakie daje przyroda. ---✪--- Szkoła dokształcająca powinna wskazywać uczniom zdrowe i tanie rozrywki oraz wdrażać ich do pożytecznego wykorzystywania chwil wolnych od zajęć zawodowych. Przytem słowne pouczenia nauczyciela oczywiście nie odniosą pożądanego rezultatu, młodzież sama powinna przeżyć te wrażenia i emocje, które daje wycieczka oraz poznać praktycznie jej korzyści. Korzyści te są bardzo znaczne, a dotyczą one: zapoznawania się przez młodzież z krajem, jego przyrodą, kulturą i jego mieszkańcami, dalej zbliżenia uczniów do nauczyciela, bliższego poznania się młodzieży i t. p. Pożądane są wycieczki piesze, co ze względu na małe koszty jest godne zalecenia. Ważna jest sprawa dobrej organizancji wycieczek. Przy Stowarzyszeniu Nauczycieli w Monachjum istnieje od lat 20 organizacja, ułatwiająca urządzanie wycieczek młodzieży szkół powszechnych i dokształcających. Do zakresu jej działalności należy troska o utrzymanie tanich schronisk dla młodzieży, urządzanie dla nauczycieli kursów i wykładów na tematy, dotyczące wycieczek szkolnych, a nawet przeprowadzanie egzaminów dla nauczycieli, którzy chcą być przewodnikami na wycieczkach młodzieży. ---✪--- Na końcu artykułu znajduje się wykaz wydawnictw z zakresu tematów, związanych z wycieczkami szkolnemi. (Bayerische Berufsschule, Nr. 2, 1933).

FILM W SŁUŻBIE WYCHOWANIA I NAUCZANIA

✪--- »Revue Internationale du Cinéma Educateur«, organ miesięczny Międzynarodowego Instytutu Kinematografji Kształcącej, działającego w Rzymie z ramienia Ligi Narodów, przynosi w swych ostatnich zeszytach sporo materjału, związanego z zastosowaniem filmu do celów pedagogicznych i dydaktycznych. Materjał ten jest dla nas tem bardziej cenny, że Polska — w przeciwstawieniu do krajów zachodnich — nie wprowadziła dotychczas prawie zupełnie do szkoły filmu, jako pomocy naukowej, wskutek czego wiadomości o daleko posuniętej akcji w tym kie-

runku zagranicą mogą mieć doniosłe znaczenie przy ewentualnem zapoczątkowaniu i u nas podobnej akcji. ---✪--- W wyniku energicznej propagandy, rozwiniętej przez wspomniany Instytut, mnożą się w rozmaitych państwach organizacje, poświęcone zastosowaniu kinematografji do wychowania i nauczania. I tak, powstała we wrześniu ub. roku przy Palais Mondial (Mundaneum) w Brukseli sekcja tegoż kinematograficzna pod nazwą »Ciné Mundaneum«. Jak informuje »Revue Internationale du Cinéma Educateur« w zeszycie styczniowym, nowa instytucja działa w kierunku zużytkowania filmu do celów wychowawczych w sensie kształcenia młodzieży, uzupełniającego naukę szkolną, dostarczanie tej młodzieży rozrywki oraz budzenia w niej poczucia prawdy, piękna i dobra. Zorganizowane przedstawienia cieszą się wśród młodocianych widzów wielkiem powodzeniem, a uznaniem wśród rodziców i wychowawców. ✪--- Jakie natomiast ma film zastosowanie w samej szkole, pouczają wyniki doświadczeń w Edynburgu, zreferowane w tymże zeszycie »Revue«. Doświadczeniom tym, zorganizowanym w lutym 1932 r., poddano 4 szkoły powszechne, jedną specjalną i 5 średnich, razem 1.872 młodzieży od 7 do 18 lat (1.019 chłopców i 853 dziewczęta); wszyscy oglądali jeden i ten sam film. W rezultacie ustalono jako konkluzję, że kino nie może zastąpić nauczyciela, że jednak jest ono doskonałą pomocą dydaktyczną. Naogół uczniowie okazywali więcej ożywienia na lekcjach, ilustrowanych przez film, a mniej zdolni i opóźnieni w rozwoju zdradzali specjalne zainteresowanie, chociaż nie jest pewne, czy odnieśli wybitną korzyść. Wreszcie, municypalna Komisja Szkolna m. Edynburga wypowiedziała się za utworzeniem narodowego instytutu kinematograficznego, któryby badał zagadnienia filmu szkolnego. ---✪--- Sprawa jest szczególnej doniosłości dla problemów nowego wychowania, którego gorący rzecznik, A. Ferrière, wiceprezes Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania i wicedyrektor Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie, skierował do redakcji »Revue« list, zamieszczony w zeszycie marcowym. Wykazuje on potrzebę zobrazowania na ekranie nowych metod pedagogicznych i przypomina, że podczas Kongresu Nowego Wychowania w Nizzy (w lecie 1932 r.), który zajął się specjalnie tą sprawą, wyświetlono 25—30 filmów, związanych z nowem wychowaniem, a pochodzących z rozmaitych krajów. ---✪--- Innym przejawem wagi, jaką przywiązuje się zagranicą do zastosowania filmu do celów nauczania szkolnego, jest cytowany w kwietniowym zeszycie »Revue« okólnik A. Alessandriniego, dyrektora generalnego »Associazione Educatrice Italiana«, do utrzymywanych przez tę instytucję szkół i zakładów. Autor okólnika wychodzi z założenia, że niema szkoły czynnej bez stosowania projekcyj filmowych. Stojąc na tem stanowisku, podkreśla jednak z naciskiem, że stosowanie ich bez gruntownego przygotowania technicznego i dydaktycznego przyniesie więcej szkody niż pożytku. Film może się bowiem stać łatwo zabawką, nie związaną ściśle z przedmiotem lekcji, lub — co gorsza — czynnikiem bierności i bezwładu umysłowego uczniów. Trzeba więc wyłączyć z filmu szkolnego wszelki element fantastyczny, wszystko, co podnieca, a nie uczy. W dziedzinie literackiej należy wystrzegać się filmowania rzeczy, które na ekranie utraciłyby swe dostojeństwo (np. pożegnanie Hektora z Andromachą). Warunki, jakim powinno odpowiadać kino szkolne, są następujące: 1) jak najmniej trudności w używaniu aparatu i pełne bezpieczeństwo (niepalna taśma), 2) możność zatrzymywania projekcji w każdej chwili celem komentowania filmu, zadawania pytań i t. p., 3) możność stosowania projekcji zarówno stałej, jak ruchomej, 4) rozporządzanie odpowiednim materjałem filmowym, ściśle dostosowanym do programu po-

 szczególnych przedmiotów. ---✪--- Zastosowaniem do celów szkolno-dydaktycznych filmu specjalnie technicznego zajmuje się w zeszycie marcowym »Revue« inż. A. Lassally. Filmy techniczne, dotyczące rozmaitych zawodów, są szczególnie potrzebne dla młodzieży wyższych klas szkół powszechnych dla ułatwienia jej orjentacji w wyborze zawodu. Przedewszystkiem jednak są tu zainteresowane, oczywiście, szkoły zawodowe, zwłaszcza przemysłowe. Co się tyczy wspomnianej kwestji poradnictwa zawodowego i wprzągnięcia kinematografji w jego służbę, omawia ten problem obszernie w tym samym zeszycie J. Fontègne, generalny inspektor szkolnictwa technicznego i dyrektor Narodowego Instytutu Poradnictwa Zawodowego w Paryżu. Zastanawia się on nad sposobami gruntownego zapoznania 12—14-letnich chłopców i dziewcząt z rodzajem i warunkami pracy w rozmaitych zawodach: dochodzi do wniosku, że nadaje się do tego najmniej zwiedzanie fabryk, pracowni, wystaw, biur, ferm i t. d., natomiast za jedyne środki uważa ilustrowane krótkie (1—4 stron) monografje o poszczególnych zawodach oraz filmy. Udzielane tą drogą informacje winny dotyczyć: strony technicznej zawodu, t. j. związanego z nim materjału i narzędzi oraz fizycznych warunków pracy (pozycja siedząca czy inna, praca w lokalu czy na powietrzu i t. p.); koniecznego przygotowania fachowego; zdolności i warunków fizycznych, umysłowych, moralnych, artystycznych i społecznych, wymaganych przez dany zawód; okoliczności ekonomicznych, jak koszty nauki i instalacji warsztatu pracy, wysokość wynagrodzenia, sytuacja danego zawodu na rynku pracy; możliwości chorób zawodowych i nieszczęśliwych wypadków, związanych z poszczególnemi zawodami; wreszcie sposobów dokształcania i doskonalenia się (kursy zawodowe, bibljoteki i t. d.). Filmy, nadające się do omawianego celu, dzieli autor na dwie grupy. Do pierwszej należą te, które ukazują piękno i dostojeństwo pracy. W filmie p. t. »Palce pracownic — dłonie czarodziejek« ukazują się przy robocie same ręce: ręce szwaczek, układające materję w piękne fałdy, ręce prasujące — zgrabne i dokładne, ręce, z pod których wychodzą sztuczne kwiaty, wspanialsze od naturalnych, czarodziejskie ręce hafciarek, kuśnierek, modystek... Takie filmy działają przedewszystkiem na emocjonalną stronę duszy, budząc miłość pracy i entuzjazm. Druga grupa obejmuje filmy ściśle fachowe, odnoszące się do rozmaitych zawodów, celem zapoznania z niemi młodzieży i rodziców. Oto jak autor wyobraża sobie seans poradnictwa zawodowego dla 12—14-letnich widzów: 1) krótka (12—16 minut) pogadanka o poradnictwie zawodowem (na pierwszym seansie) lub (na następnych seansach) o filmach, które będą wyświetlane; 2) film z dziedziny poradnictwa zawodowego (jak najmniej komentarzy i objaśnień); 3) film dokumentarny; 4) drugi film z dziedziny poradnictwa zawodowego; 5) komedyjka. Poszczególne filmy powinny trwać najwyżej 20 minut. Nazajutrz po seansie należy go omówić w szkole. ✪--- Jak poradnictwo zawodowe przy pomocy filmu jest stosowane w praktyce, dowiadujemy się ze styczniowego zeszytu »Revue«. Oto z inicjatywy paryskiego Koła Ligi Nauczania organizuje się dla młodzieży szkolnej Paryża i departamentu Sekwany odpowiednie seanse filmowe serjami w ten sposób, że wszyscy chłopcy uczestniczą w czterech seansach, a wszystkie dziewczęta w dwóch. Seanse odbywają się według przytoczonego programu dyr. Fontègne'a, który współdziała w ich organizowaniu. (Revue Internationale du Cinéma Educateur, Nr. 1—4, 1933).

I. W.

  

K S I Ą Ż K I

PAŃSTWOWE GIMNAZJUM IM. STEFANA BATOREGO W WARSZAWIE. I. Wysiłki i rezultaty pracy w dziedzinie robót ręcznych. Odbitka z »Pracy ręcznej w szkole«, Rocznik VII, Nr. 1, str. 82 + 12 nlb.; II. Organizacja wychowania fizycznego. Odbitka z »Wychowania Fizycznego«, IV, 1933, str. 36; III. Z doświadczeń maturalnych w Państwowem Gimnazjum im. Stefana Batorego w Warszawie. Odbitka z »Dziennika Urzędowego Kuratorjum Okręgu Szkolnego Warszawskiego«. Nr. 5, 1931, str. 35. — Warszawa, 1933.

✪ --- Ujęte w jedną okładkę, trzy te odbitki z trzech różnych czasopism, zawierające po parę sprawozdań nauczycieli wymienionej szkoły, a poruszające trzy, zdawałoby się, rozbieżne tematy dydaktyczne, stanowią właściwie ilustrację tego samego żywego wysiłku w kierunku realizacji jednego z naczelnych zagadnień wychowawczych: wzmożenia i podniesienia osobowości ucznia przez syntezę kształcących pierwiastków, tkwiących w oddzielnych przedmiotach nauczania szkolnego. Konieczność rozbicia materjału nauczania w szkole średniej ogólnokształcącej na szereg przedmiotów, odpowiadających mniej więcej specjalnym gałęziom nauki na poziomie wyższym, stanowiła zawsze niebezpieczeństwo pewnego rozproszkowania zainteresowań i encyklopedyzmu zdobywanej przez uczniów wiedzy, jako wyniku rozbieżnych usiłowań nauczycieli, kładących z natury rzeczy największy nacisk na prowadzony przez nich samych przedmiot. Dla uniknięcia tego niebezpieczeństwa stosowało się i stosuje różne sposoby koncentracji, wszelako radykalne jej formy są, bądź jak nauka syntetyczna, możliwe tylko na niższym stopniu nauczania, bądź jak nauka ułożona w kompleksy przedmiotów, narażone na sztuczność i niedostateczne pogłębienie istotnych zagadnień, tkwiących w poszczególnych przedmiotach. --- ✪ --- Jako wyjście z tej trudności nastręczyła się metoda całkowania elementów wykształcenia, nabywanego przez uczniów na różnych lekcjach, prowadzonych przez różnych nauczycieli, za pośrednictwem wydobywania z nich ukrytych wartości wychowawczych. W ten sposób bowiem każdy z przedmiotów, rozrastając się poza granice specjalności, zrasta się zarazem przez odgałęzione z niego zainteresowania i pobudki z innemi przedmiotami i wytwarza w ten sposób nową konkretną całość duchową, kształtującą osobowość wychowanka. --- ✪ --- Ogłoszone trzy broszury, poświęcone robotom ręcznym, wychowaniu fizycznemu i egzaminom maturalnym, są tylko przykładami, jak ta ogólna zasada całkowania wykształcenia nabywanego w szkole średniej bywa stosowana w zakresie danych trzech zagadnień. Niewątpliwie, ilustrację metody stanowićby mógł każdy inny przedmiot, wybrane jednak przedstawiają stosunkowo najoryginalniejsze i najbardziej pomysłowe próby rozwiązania sprawy korelacji przedmiotów, prowadzonych w szkole. Jak te próby wyglądają? --- ✪ --- Dyrektor Ambroziewicz twierdzi, że pracownia robót ręcznych była miejscem, gdzie nauczyciele fizyki, chemji, geografji, a nawet przedmiotów humanistycznych doznali olśnienia na widok wyników pracy uczniowskiej, »gdzie celowość łącznie występuje z dokładnością wykonania, przechodzącą niekiedy w precyzję, świadczącą o zamiłowaniach i talentach młodzieńczych, gdzie majstrowanie posiada znamiona konstrukcyjności i dążenia do

 pełnego wypowiedzenia się i całkowitego wyzwolenia z siebie prądów wynalazczych i twórczych« (I, str. 7). »W tej pracy uczeń stale dąży do zcalania ułamków zdobytej wiedzy, odbywa się ta przedziwnie subtelna czynność systematyzowania i nieśmiała próba syntezy, co więcej, w tej pracy uczeń niemal stale ociera się o bezwzględne prawo życia, okalające i niweczące kształty niedość pewne w swej konstrukcji« (I, str. 8). Te wyniki wychowawcze zostały osiągnięte długoletnią pracą, rozpoczętą jeszcze w r. 1920 w kierunku nawiązania kontaktu robót ręcznych z innemi przedmiotami nauki szkolnej. Historję tych wysiłków przedstawia p. Aleksander Ligaszewski, i widać w niej, jak roboty ręczne, stanowiące z początku jeden z równorzędnych, o ile nie podrzędnych, przedmiotów nauczania, zdobywały sobie stopniowo stanowisko jednego z najważniejszych ogniw całkowania wykształcenia ogólnego, będąc nietylko warsztatem wyrabiania sobie przez uczniów rzetelnego stosunku moralnego do wszelkiej pracy szkolnej, ale i środkiem materjalnego wyrażania swoich indywidualnych zainteresowań. Drobnym tego przykładem niechaj będzie wykaz tematów, obranych sobie dobrowolnie przez uczniów VI klasy do opracowania (w r. 1923): drezyna rowerowa, model starożytnej katakumby, model okrętu babilońskiego, armata trzyfuntowa z r. 1831, most drewniany szosowy, model kurnej chaty na Jaworzynie, tartak jednotaśmowy, model tramwaaju elektrycznego, model jednopłatowca, jacht, camera obscura, model wagonu sypialnego i t. d. Jak stwierdza p. Wojciech Guzek, zajęcia techniczne w warsztatach nie idą drogą systematycznie ułożonych ćwiczeń, lecz trzymają się ośrodków zainteresowań indywidualnych ucznia; zyskują na tem zarówno przedmioty naukowe, dla których uczeń sporządza w warsztacie przyrządy i pomoce, jak i inne zajęcia techniczne, wykonywane nie abstrakcyjnie dla niewiadomego celu, lecz z wyraźnym zamiarem i tym większym zapałem i planowością. Przedmiotami, które przedewszystkiem odnoszą korzyść z tak prowadzonych robót ręcznych, są geografja (przekonywująco o tem pisze p. Gustaw Wuttke), propedeutyka fizyki i chemji (p. Aleksander Ligaszewski), systematyczna fizyka (p. Stanisław Malec) i chemja (p. Stanisław Pleśniewicz). Nie wspominając już o oczywistej korelacji robót ręcznych z rysunkiem (p. Józef Kucharski kładzie nacisk na tę współpracę w kierunku ćwiczenia wyobraźni), wspomnieć należy o istniejącem w gimnazjum »pogotowiu technicznem«, jak nazywa p. Stefan Kupacki »pomoc chętną, umiejętną i dokładną rozmaitych grup uczniów przy organizowaniu wszelkich uroczystości, widowisk i innych przedsięwzięć« (I, str. 63) w postaci urządzania przygodnych instalacyj elektrycznych, wykonywania plakatów, wykresów, ozdób, konstrukcyj, często bardzo pomysłowych i oryginalnych. Doniosłość takich prac dla ogólnych celów wychowawczych, a pośrednio i dla przedmiotów humanistycznych (uroczystości historyczne, przedstawienia dramatyczne, wystawy i t. d.), nie wymaga chyba podkreślenia. Najlepszym dowodem, jakie znaczenie kształcące mają roboty ręczne, prowadzone tą metodą w gimnazjum im. Stefana Batorego, są załączone do sprawozdań nauczycieli wyznania dwóch niedawnych absolwentów, wymieniających korzyści, jakie im dała nauka tego przedmiotu w ich studjach akademickich; jeden z nich wyraża się nadto ogólnie w ten sposób: »poczucie piękna, wyrobienie smaku artystycznego, wytrwałość w pracy, wpojenie uznania i szacunku dla każdej pracy i zawodu, są to cnoty, które zdobyć może uczeń na lekcjach pracy ręcznej« (I, str. 81). ✪ --- Nie tak bliskie ogólnym celom wychowawczym i koordynacji przedmiotów nauczania szkolnego jest, jakby się zdawało, wychowanie fizyczne. A przecież, o ile nie może ono istotnie stanowić ośrodka wysiłków wychowawczych szkoły, to jednak

bez niego normalne wyniki wychowania czy to moralnego, czy naukowego, czy artystycznego nie mogą być osiągnięte. Powołując się na ten pogląd, wyrażony przez znakomitego pedagoga S. Hessena, dyrektor Ambroziewicz pragnie podporządkować wychowanie fizyczne integralności zajęć szkolnych, tak, aby potrzeba ćwiczeń fizycznych weszła w krew każdego ucznia, aby nie było wyjątków ani w kierunku uchylania się od tego koniecznego podłoża wszelkiej pracy, ani w kierunku nadmiernych, »dzikich poczynań młodzieży, a bądźmy szczerzy, i szkoły w zakresie zdobywania dla siebie miejsc wysokich w punktach rekordowych« (II, str. 6). W tym celu położono nacisk przedewszystkiem na codzienne ćwiczenia. Umiejętna i pomysłowa organizacja tych codziennych 20-minutowych ćwiczeń przedlekcyjnych odbywa się w grupach dobranych pod względem wieku i siły fizycznej pod kierunkiem starszych uczniów-instruktorów i pod nadzorem nauczyciela wychowania fizycznego, nauczyciela rytmiki i lekarza szkolnego; szczegółowy plan tych ćwiczeń jest ułożony zgóry dla każdej grupy, przyczem uczniowie silniejsi wykonywują ćwiczenia trudniejsze, słabsi — łatwiejsze. Rezultat — liczba zwalniających się zmalała do pojedyńczych wypadków, dotyczących jedynie ozdrowieńców lub czasowych niedomagań, sprawdzanych codziennie przez lekarza. Poza ćwiczeniami codziennemi każdy uczeń bierze udział raz w tygodniu w normalnej gimnastyce lekcyjnej w zespole klasowym, a nadto uczniowie do klasy IV włącznie (według dawnego ustroju) mają godzinę dodatkową, przyczem słabsi mają gimnastykę wyrównawczą, zaś mocniejsi — rytmikę (o czem niżej). Warunki zdrowotne, w jakich odbywają się ćwiczenia, zostały poddane ścisłym badaniom. Prócz gimnastyki właściwej uczniowie uprawiają gry, sporty, harcerstwo z życiem w obozie i przysposobienie wojskowe. Poświęca się na to 3—4 godziny w jednym dniu tygodnia (czwartek) *1*, prócz tego kilka dni w roku na imprezy sportowe całej szkoły. Program sportowy opracowany jest zgóry na cały rok szkolny. Zestawiona pracowicie przez p. Władysława Olędzkiego tablica statystyczna sportów, uprawianych przez uczniów, wykazuje następujące charakterystyczne liczby: na ogólną liczbę 335 uczniów i 26 rodzajów sportów uprawia łyżwiarstwo 280 uczniów (84%), pływanie 203 (61%), »w dwa ognie« — tylko młodsi — 176 (53% ogólnej liczby, a 98% uczniów odpowiednich klas), saneczkowanie 154 (46%), kolarstwo 133 (40%), narciarstwo 131 (39%), strzelectwo 128 (38%), siatkówkę 111 (33%), tenis 109 (32%), inne sporty mają mniej niż po 100 przedstawicieli. ---✪--- Ponieważ w każdej klasie jest pewna grupa uczniów, nie podążających w swym rozwoju fizycznym i sprawności cielesnej za ogółem klasy, przeznaczono dla niej w klasach niższych dodatkową godzinę gimnastyki wyrównawczej; grupa ta wynosi przeciętnie 25—30% i nie jest w swej liczebności stałą, niektórzy bowiem uczniowie, osiągając poziom, grupę opuszczają i przechodzą do grupy dobrze rozwiniętych; dla nich urządzono lekcje rytmiki według metody Dalcroze'a. W ten sposób uzupełnia się sprawność cielesną jeszcze jednym elementem wychowawczym doniosłego znaczenia. Przytaczając ten szczegół z organizacji wychowania fizycznego w gimnastyce, p. Stefan Wysocki wyraża żal z powodu niemożności zastosowania gimnastyki rytmicznej do ogółu uczniów; na przeszkodzie

---

1 Zmiany dydaktyczno-wychowawcze, wprowadzone w Gimnazjum im. St. Batorego, są ściśle złączone ze zmianą planu szkolnego, w którym występują między innemi takie czynniki, jak jeden dzień w tygodniu poświęcony zadaniom wychowawczym, przeniesienie przedmiotów na ten dzień przypadających na inne dni, lekcje podwójne jednego przedmiotu i t. d.

 stoi tu jednak brak czasu szkolnego. --- ✪ --- Oceniając w tym samym zeszycie organizację wychowania fizycznego w gimnazjum im. Stefana Batorego, wizytatorka H. Olszewska podkreśla jej wpływ dodatni na organizm i psychikę uczniów, stwierdzony przez nauczycieli wszystkich przedmiotów nauki. --- ✪ --- Są to warunki, w których dopiero kształcenie umysłowe staje się skutecznem i trwałem, a wyniki wychowawcze, osiągane przy ćwiczeniach fizycznych, odbijają się swem wartościowem echem w całej pracy ucznia. W szczególności gimnastyka ranna daje, jak wykazuje roczne doświadczenie, doniosłe rezultaty. Ujmuje je dyrektor Ambroziewicz w następujących słowach: »wzmocniła (gimnastyka ranna) w znacznym stopniu karność młodzieży i dyscyplinę wewnętrzną; młodzież, pozostawiona jedynie przewodnictwu starszych kolegów, jako instruktorów, bez zarzutu się zachowuje...; występuje tu bardzo wyraziście spotkanie się karności bezwzględnej, wywołanej rozkazem instruktora, z karnością rozumowaną, wynikającą z konieczności sprawnego przygotowania się do wspólnych ćwiczeń małego lub młodego obywatela. Silnie się już zaznaczają typy chłopców pośrednie pomiędzy instruktorem a grupą ćwiczebną, wybijają się i wyrabiają jednostki przodujące grupie, przywódcy; wzmacnia się i organizuje zespół ćwiczebny, co niewątpliwie dodatnio odbije się na gimnastyce godzinowej« (II, str. 9). Tak więc wychowanie fizyczne, dalekie od tego, żeby się stać środkiem ciężkości pracy szkoły, lecz stanowiąc wyraźnie co do treści wyodrębniający się dział wychowania, staje się niezbędnem podłożem i warunkiem jego skuteczności w innych dziedzinach. ✪ --- W znacznie wyraźniejszym stosunku do ogólnych zadań szkoły stoi sprawa egzaminu końcowego, mającego wykazać, w jakim stopniu absolwent szkoły średniej osiągnął wykształcenie ogólne. Zupełnie niezależnie od teoretycznych rozważań nad właściwą lub idealną formą sprawdzenia wiadomości i wyrobienia umysłowego abiturjenta, można sobie postawić pytanie, jak w ramach dotychczas przyjętych i obowiązujących norm przeprowadzić możliwie ścisłe i objektywne zbadanie jego przygotowania do samodzielnej pracy umysłowej. Jeżeli egzamin maturalny nie ma być próbą — jakże zawodnej zwłaszcza wobec uroczystości chwili — pamięci ucznia, jeżeli nie ma zaprzeczać wszystkim wysiłkom szkoły, zdążającej do urobienia struktury wewnętrznej wychowańca, zgodnej z jego zdolnościami i zamiłowaniami, musi on być pozbawiony wszelkich śladów encyklopedyzmu, a natomiast nacechowany wymaganiami zindywidualizowanemi, zaktualizowanemi i skorelowanemi. Ta myśl przyświecała dyrektorowi Ambroziewiczowi, kiedy pragnął nadać egzaminowi maturalnemu charakter rzetelnego ujawnienia przez ucznia swej umysłowej osobowości, ukształconej dzięki pracy szkolnej. --- ✪ --- Rzecz zasadnicza: egzamin ma okazać nie to, czego uczeń nie umie, lecz to, co właśnie umie. A że jego prawdziwe »umienie« zależy przedewszystkiem od jego osobistych zainteresowań, które zaspokoić usiłował w szkole, korzystając z pomocy nauczyciela, książek, pracowni, przeto egzamin musi być indywidualny, skierowany na zakres i wartość rzeczy zdobytych, wchłoniętych, opanowanych. Musi być powtóre aktualny, to znaczy sprawdzający właściwą umiejętność, czyli zdolność korzystania z nabytej wiedzy, zastosowania jej w żywych, konkretnych zagadnieniach. Musi być wreszcie skoordynowany, to znaczy skupiający się koło pewnych ośrodków, wskazanych przez uzdolnienia i życiowe zamierzenia abiturjenta. Ale żeby mógł być jednym, drugim i trzecim, musi być przygotowany. Pytania, zadawane na egzaminie, nie mogą być improwizowane, przypadkowe i niezależne od indywidualności ucznia, lecz muszą być zgóry opracowane i dostosowane do jego zainteresowań i wskazanych przez niego samego części materjału, najlepiej

opanowanych. Takie próby należycie przygotowanych pytań egzaminancyjnych dla każdego ucznia przytaczają z głębszem uzasadnieniem pp. Stanisław Młodożeniec (»Wychowawca wobec matury«) i Mieczysław Rybarski (»Opieka nad osobowością abiturjenta przy maturze«). Dla ułożenia zbiorowego pytań egzaminacyjnych dla każdego ucznia przez wszystkich egzaminujących sporządził p. Młodożeniec w r. 1931/32 »tablicę orjentacyjną« wszystkich ówczesnych abiturjentów, uwzględniającą następujące punkty: warunki domowe; plany na przyszłość; zainteresowania; uzdolnienia, prace; przedmiot najlepiej opanowany; partje w tym przedmiocie; przedmiot i partje najsłabsze. Na zasadzie tej tablicy komisja egzaminacyjna ułożyła skoordynowane pytania dla każdego ucznia. Jeden przykład. Uczeń, uzdolniony w muzyce i interesujący się poezją, zwłaszcza nowoczesną, otrzymał następujące pytania: z języka francuskiego — 1) analiza wiersza Verlaine'a »Prison«, 2) valeurs musicales de cette poésie, 3) l'art poétique de Verlaine, 4) un roman français dont le héros est musicien; z przyrodoznawstwa — 1) narządy głosu i słuchu, 2) zwierzęta, wydające głos przez mechaniczne pocieranie narządów ruchowych; z języka polskiego — 1) analiza nieznanego utworu Kasprowicza, 2) rytmika wiersza polskiego, 3) wartości artystyczne w twórczości poetów-modernistów. Niezawsze takie zogniskowanie pytań udało się osiągnąć w pełni, wszelako już sama próba nadaje egzaminowi charakter poważny i szczery. P. Młodożeniec, nie ukrywając pewnych niedociągnięć, stwierdza, że jednak młodzież »odczuła głęboko tak skonstruowaną formę egzaminu. Abiturjenci mieli zaufanie do egzaminatorów, którzy wykazali szacunek dla ich osobowości« (III, str. 25). Podobnie p. Rybarski, wyrażając niektóre wątpliwości, dotyczące zwłaszcza możliwych omyłek ze strony abiturjenta przy ocenie własnych uzdolnień i zdobyczy umysłowych, podkreśla, że próby dokonane pozwalają »głębiej wniknąć w psychikę abiturjenta, i co zatem idzie, trafniej ocenić jego wyrobienie umysłowe i do pewnego stopnia moralne... ograniczają rolę przypadku. Budując na wzajemnem zaufaniu, osłabiają napięcie nerwowe, każdemu egzaminowi nieodstępnie towarzyszące« (III, str. 34). --- ✪ --- Tak wyglądają dotychczasowe próby i wyniki pracy Gimnazjum im. Stefana Batorego w trzech zaznaczonych dziedzinach wychowawczych. Są one podyktowane szczerą troską o wydobycie z obecnej rzeczywistości szkoły polskiej najdalej idących możliwości w kierunku wychowania pełnego człowieka. Nie przeceniając ich wartości, przeciwnie, uznając je za jeden z etapów w dalszych próbach doskonalenia swej pracy, ich wykonawcy, a przedewszystkiem ich *spiritus movens*, dyrektor Ambroziewicz, dzielą się ich wynikami tymczasowemi nie w celu podawania ich za wzór do naśladowania przez wszystkich, lecz w celu pobudzenia do analogicznych wysiłków, odmiennych w formie zależnie od warunków, w jakich się poszczególne szkoły znajdują lub jakie mogą zdobyć. A. Z.

TRAVAIL ET CONGÉS SCOLAIRES, Publications du Bureau International d'Éducation, No. 30, Genève, 1933, Str. 134.

✪ --- Nakładem Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie ukazała się książka p. t. »Praca i ferje szkolne«, która jest zobrazowaniem wyników ankiety w tej sprawie przeprowadzonej z inicjatywy polskiego Ministerstwa Oświecenia. Ankietą objęto kilkadziesiąt krajów. --- ✪ --- Sprawa dotyczy ważnego, ze stanowiska pedagogicznego i ogólno-społecznego, zagadnienia organizacji roku szkolnego. Wyniki ankiety ujęte są w alfabetycznym porządku poszczególnych krajów, poczynając od Albanji, a kończąc na Urugwaju. Organizacja roku szkolnego

 niemal w każdym kraju jest inna, zależy bowiem od warunków religijnych, narodowościowych, klimatycznych, często politycznych. Poza tem w licznych krajach znajdujemy pewne odchylenia, specjalnie charakterystyczne dla danego kraju. --- ✪ --- W Albanji np. poza niedzielą, wolnym dniem odpoczynkowym jest czwartek od południa, nadto w każdym miesiącu jeden dzień przeznacza się na wycieczki. Lekcja w szkołach powszechnych trwa 40 minut. --- ✪ --- W Niemczech, które w książce znalazły się na drugiem miejscu (Allemagne), obraz jest bardzo różnorodny, każde państwo ma swoją organizację roku szkolnego. Pewną właściwością jest stosowany w Prusach przepis, znajdujący także zastosowanie i w innych państwach niemieckich, że na wycieczki w szkołach powszechnych od 4 roku nauki poświęca się co cztery tygodnie pół dnia, a od 6 roku nauki cały dzień, tak że 9 dni w roku przeznacza się na wycieczki. W szkołach powszechnych (wyższy stopień) liczba godzin nauki tygodniowo dla chłopców jest większa, niż dla dziewcząt. Lekcje trwają w szkołach powszechnych i średnich po 40 minut, pauzy od 10 do 15 minut. --- ✪ --- W Argentynie wakacje letnie w szkołach powszechnych trwają od 30 listopada do pierwszego poniedziałku marca, w szkołach średnich od 11 listopada do 14 marca. Na wycieczki przeznacza się tutaj ostatni miesiąc w roku szkolnym. --- ✪ --- W Australji (Victoria, Tasmanja i in.) wakacje letnie rozpoczynają się na tydzień przed Bożem Narodzeniem. Stałym dniem odpoczynkowym oprócz niedzieli jest sobota. Przeciętna liczba godzin nauki tygodniowej wynosi 25. Lekcje trwają od 15 do 45 minut, zależnie od stopnia nauki. --- ✪ --- W Austrji prócz niedzieli w szkołach wolne są w tygodniu conajmniej dwa dni od południa. --- ✪ --- W Belgji wolny jest od nauki czwartek od południa i w miarę potrzeby — sobota od południa. ✪ --- W Brazylji rok szkolny zaczyna się 1 marca (w szkołach średnich 1 kwietnia) i kończy się 15 grudnia. W szkołach powszechnych wolny jest czwartek, lekcja trwa 20—25 minut, zależnie od roku nauki. W okresie karnawału są wolne 2 dni od nauki. --- ✪ --- W Kanadzie w każdym kraju jest inna organizacja, przytem tak różna, że gdy np. w Quebec prócz niedzieli wolny jest od nauki dzień sobotni, to na Wyspie ks. Edwarda wolne są od nauki (prócz wakacyj, feryj świątecznych etc.) dwa tygodnie w październiku, zależnie od powiatu, trzy tygodnie w maju, tydzień w lipcu. --- ✪ --- W Kolumbji sobota od południa jest wolna od nauki. --- ✪ --- Danja pracuje bardzo intensywnie, bo rok szkolny liczy aż 246 dni pracy. --- ✪ --- W Egipcie duże wakacje trwają 115 dni w szkołach powszechnych i 128 dni w szkołach średnich, czwartek i piątek od południa są wolne od nauki, nadto w ciągu dnia pracy szkolnej są trzy duże pauzy w szkołach powszechnych i dwie duże w szkołach średnich. --- ✪ --- W Hiszpanji (w niektórych prowincjach) wolny od nauki jest czwartek. Lekcje trwają od 25 do 45 minut, zależnie od stopnia nauki. --- ✪ --- W Estonji liczba dni nauki w szkołach powszechnych wynosi tylko 172, wakacje letnie — 120 dni. ✪ --- W Stanach Zjednoczonych panuje w tym zakresie wielka rozmaitość, niemal każdy Stan ma swój odrębny system szkolny. Przeciętna liczba dni nauki w roku wynosi 171. Wakacje trwają około 3 miesięcy, w obwodach wiejskich jeszcze dłużej. Sobota wolna jest od nauki. Lekcje trwają od 15 do 30 minut w szkołach powszechnych, w szkołach średnich 45 minut. --- ✪ --- W Finlandji dyrekcje szkół upoważnione są do zorganizowania jednodniowego odpoczynku w miesiącu. --- ✪ --- We Francji czwartek jest wolny od nauki.

✪ --- W Anglji sobota jest wolna od nauki. Organizacja tygodnia w szkołach powszechnych przewiduje 27 godzin nauki, rozłożone na t. zw. półdnie: nauka trwa od godz. 9 do 12 i od 2 do 4 m. 30 po poł. Dużą osobliwością jest swoboda w ustalaniu trwania lekcji, niema bowiem przepisów, określających czas lekcji. W szkołach średnich lekcja trwa 40 — 45 min. z pauzami 10 — 15 min. i dłuższą przerwą półtoragodzinną na śniadanie. --- ✪ --- W Grecji czwartek i sobota od południa są wolne. --- ✪ --- W Islandji wakacje letnie w szkołach powszechnych trwają od 20 kwietnia do 20 października, w średnich od 14 maja do 30 września. ✪ --- Podane wyżej przykłady nie wyczerpują, oczywiście, obrazu organizacji roku szkolnego w całym świecie. Natomiast poniższe zestawienie, podane w omawianej książce, może ten obraz lepiej uprzytomnić. --- ✪ --- Oto, jak wygląda organizacja roku szkolnego w kilkudziesięciu następujących krajach (kolejność według jęz. francuskiego):

	Liczba dni nauki	Wielkie wakacje		Wakacje Bożego Nar.	Wielkanoc
		Szkoły pow.	Szkoły śr.		
Albanja	196[1] — 196[2]	75	75	3	6
Niemcy	228 — 225	44	44	15	18
Argentyna	180 — 216	95	125	w czasie wielkich wak.	30
Australja	210 — 205	44	44	"	2 — 3
Austrja	229 — 229	60	60	10	7
Belgja	230 — 230	60	60	10	15
Brazylja	194 — 192	75 — 90	135 — 150	w czasie wielkich wak.	2
Kolumbja	230 — 230	60 — 70	60 — 70	"	—
Danja	246 — 239	45	45	13	6 — 8
Gdańsk	240 — 240	36	36	14	15
Egipt	189 — 169	115	128	8	10
Ekwator	207 — 207	71	71	15	10
Hiszpanja	230 — —	60	60	10	10
Estonja	172 — 200	120	120	11[1] — 16[2]	6[1] — 14[2]
Stany Zjednoczone .	171 — —	90 — 120	90 — 120	14	7
Finlandja	200 — 190	78	92	21 — 24	7
Francja	200 — 188	60	77	10	10 — 15
Wielka Brytanja .	200 — 195	25	49	12 — 21	8 — 21
Grecja	215 — 230	75	60	15	7
Węgry	210 — 196	80	80	17	9 — 10
Indje	228 — 228	45	45	11	11
Irlandja	220 — 190	35	35	14	7
Islandja	144 — 144	154	154	12	7
Italja	180 — 195	60	45	7 — 10	5
Łotwa	162 — 180	96 — 133	70	16	14

1 Szkoły powszechne. 2 Szkoły średnie.

	Liczba dni nauki	Wielkie wakacje		Wakacje Bożego Nar.	Wielkanoc
		Szkoły pow.	Szkoły śr.		
Lichtenstein . . .	200 — 200	75	75	10	5
Norwegja	228 — 225	58	49 — 56	18	10
Paragwaj	210 — 210	105	105	w czasie wielkich wak.	—
Polska	205 — 205	65	65	25	7
Rumunja	189 — 187	72	82	14	14
Szwecja.	207 — 228	72 — 86	77	21	7
Szwajcarja	200 — 200	60 — 75	60 — 75	7	15
Czechosłowacja . .	227 — 225	64	64	11	15
Tunis	175 — 175	90	90	9	14
Poł. Afryka . . .	198 — —	23	23	45	11
Urugwaj	200 — 200	75	75	w czasie wielkich wak.	6

✪ --- Prócz tych zestawień, na końcu książki spotykamy graficzne wykresy, dotyczące czasu trwania feryj oraz dni pracy. (k. zb.)

ZBIGNIEW ZANIEWICKI. MIĘDZYNARODOWA KORESPONDENCJA SZKOLNA. Warszawa, 1933.

✪ --- Nakładem Polskiej Komisji Współpracy Intelektualnej przy Lidze Narodów ukazała się rozprawa Zbigniewa Zaniewickiego, omawiająca historję, cel, organizację i metody pracy międzynarodowej korespondencji szkolnej. --- ✪ --- Inicjatorem międzynarodowej korespondencji szkolnej był p. Mieille, profesor w Draquignau, który, według p. Zaniewickiego, z p. Stead, wydawcą w Anglji pisma »Review of Reviews«, powołał ją do życia. Autor Międzynarodowej Korespondencji Szkolnej p. Zaniewicki pominął w tym wypadku bardzo ważny moment, a mianowicie, że p. Mieille, nawiązując kontakt z Anglikiem Stead, równocześnie porozumiał się z niemieckim profesorem Hartmannem z Lipska. Tak, że rozwój międzynarodowej korespondencji szkolnej odrazu ogarnął trzy kraje. --- ✪ --- Wkrótce i inne kraje zaczęły M. K. S. wprowadzać w życie, gdy wojna 1914 r. położyła kres tak świetnie rozwijającej się akcji. Lecz już w 1919 r. M. K. S. została wznowiona i znów dzięki inicjatywie Francji, lecz tym razem najpierw nawiązano ją ze Stanami Zjednoczonemi Ameryki Północnej. Z biegiem lat M. K. S. Francji objęła Anglję, Dominja, Japonję, Niemcy i wszystkie prawie państwa europejskie. --- ✪ --- Zastanawiając się nad przyczynami powodzenia korespondencji międzynarodowej, p. Zaniewicki widzi je w silnym rozwoju stosunków międzynarodowych, w pewnych właściwościach psychicznych młodzieży, jak w ciekawości, żywiołowości, ambicji, w silnym pociągu do życia towarzyskiego, do podróży i do poznawania obcych krajów. --- ✪ --- Na wzór Biura Francuskiego powstają analogiczne instytucje M. K. S. w Austrji, Finlandji, Holandji, Niemczech, Rumunji, Włoszech, Stanach Zjednoczonych i t. d. --- ✪ --- W r. 1928 Międzynarodowy Instytut Współpracy Intelektualnej w Paryżu zwrócił się do Podkomisji Uniwersyteckiej przy Lidze Narodów z propozycją zorganizowania M. K. S. W ten sposób w r. 1929 powstaje Stały Komitet M. K. S. z siedzibą w Paryżu i własnem pismem, ukazują-

cem się 2 do 3 razy w roku p. t. »Bulletin de la Correspondance Scolaire Internationale«. ---✪--- Komitet M. K. S. zajmuje się jedynie korespondencją indywidualną, pozostawiając korespondencję zbiorową Kołom Młodzieży Czerwonego Krzyża. ✪--- Drugi Kongres Międzynarodowy Profesorów Języków Współczesnych, który odbył się w Paryżu w r. 1931, uchwalił dla ułatwienia uczniom jednego kraju zrozumienia młodzieży kraju drugiego oraz dla ożywienia nauki języków przez wprowadzenie wymiany listów: »1) aby stowarzyszenia nauczycieli języków współczesnych zechciały zająć się w swych dyskusjach i publikacjach powyższą sprawą o wypróbowanym pożytku, 2) aby rządy, które dotąd tego nie uczyniły, zechciały poprzeć w swych krajach utworzenie biur M. K. S., 3) aby wreszcie Liga Narodów, która dała temu dziełu poparcie moralne, zajęła się możliwością utworzenia międzynarodowego znaczka pocztowego jednolitego typu i o odpowiednio niskiej cenie«. ✪--- W Polsce M. K. S. została zapoczątkowana w r. 1921. Początkowo ograniczała się do wymiany korespondencji z Francją, przyczem rolę pośrednika spełniało Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, które rozdzielało korespondencję między Kuratorja Okręgów Szkolnych, te zaś zkolei przekazywały ją odpowiednim szkołom. ---✪--- Korespondencja polsko-amerykańska zaczęła się w r. 1926. I znów Ministerstwo W. R. i O. P. zostało pośrednikiem. W Ameryce zaś rolę tę spełniały: World League of International Education w Kalifornji, Shawnee County Teachers Association i dr. Sven Knudsen z Bostonu. ---✪--- W ostatnich latach z inicjatywy gimnazjum żeńskiego im. E. Plater w Grodnie rozwinęła się korespondencja między młodzieżą szkolną tego miasta i młodzieżą szkół w Czechosłowacji. ✪--- Konieczność założenia Centralnego Biura Międzynarodowej Korespondencji Szkolnej stawała się nagląca. Na wniosek Biura francuskiego i wyrażonej zgody Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Polska Komisja Współpracy Intelektualnej przy Lidze Narodów utworzyła 9 lutego 1933 r. Polską Komisję Międzynarodowej Korespondencji Szkolnej. ---✪--- Celami Międzynarodowej Korespondencji Szkolnej są: pomoc w nauce obcego języka oraz historji, kultury, geografji obcych krajów, oddziaływanie wychowawcze, informowanie się wzajemne o własnym kraju i wreszcie zbliżenie międzynarodowe. ---✪--- Biuro Polskie istnieje przy Polskiej Komisji M. K. S. i ma na celu rozwój indywidualnej korespondencji szkolnej między Polską a zagranicą. Przewidziano narazie korespondencję w językach: angielskim, francuskim, niemieckim, w językach słowiańskich, łacinie i esperanto. ✪--- Następnie autor przedstawia organizację i skład Polskiej Komisji M. K. S. oraz Komitetu Wykonawczego. ---✪--- Rozprawę zaś zamykają bardzo cenne wskazówki praktyczne dla nauczycieli, kierujących korespondencją, oraz dla uczniów, pragnących brać w korespondencji udział, i spis głównych biur we wszystkich krajach, których uczniowie biorą udział w M. K. S.

Stefan Truchim.

FRANZ EITZE. DIE GESAMTUNTERRICHTSBEWEGUNG. Ein Querschnitt durch die Lösungsversuche im In- und Auslande. Breslau, Ferdinand Hirt. 1933. Str. 101.

✪--- W skromnej rozmiarami pracy usiłuje autor dać pogląd na bogatą problematykę ruchu, oznaczonego w tytule książki jako Gesamtunterricht (»nauka łączna« — »syntetyczna« — »całościowa«) oraz przedstawić różnorodność poczynań w tej dziedzinie, odnoszących się głównie do pracy dydaktycznej i wychowawczej w szkole powszechnej. ---✪--- Część pierwsza zawiera »przegląd historyczny« (str. 77), część druga — »przegląd systematyczny« (str. 34) oraz konkluzje. ---✪--- W części pierwszej

 naświetla autor krótko genezę problematyki tego ruchu. Odwołując się do kardynalnych pojęć teorji Herbarta i konsekwencyj, które wysnuł z nich Ziller, oraz do poglądów Pestalozziego na proces kształtowania się osobowości dziecka, usiłuje autor wykazać wpływ czynników, które zmusiły wybitnych pedagogów wieku XX do poddania rewizji wiekowych praktyk szkolnych, ponieważ przesłaniały one pustemi formami brak głębszej treści i udaremniały istotne oddziaływanie na psychikę dziecka. W dalszych swych wywodach charakteryzuje autor poczynania wybitnych teoretyków i praktyków, zwolenników wymienionego wyżej ruchu, zdążających do zasadniczej przebudowy form pracy szkolnej (w niektórych wypadkach nawet zmiany całej oprawy organizacyjnej nadanej szkole powszechnej) w tej intencji, aby zastąpić je — mniej czy więcej zdecydowanie — formami, które bardziej odpowiadałyby przyrodzonym potrzebom dziecka i stwarzały warunki niezbędne dla skutecznej pracy wychowawczej. Przedewszystkiem jednak uwydatnia autor w szeregu przykładów dążenia reformatorów, zmierzające do rewizji doboru treści i sposobu grupowania materjału naukowego, a wynikające z tendencji do zapewnienia dziecku »organicznego« rozwoju duchowego, przekazania młodemu pokoleniu — w dostępnej mu mierze — wartości kulturalnych i przygotowania go do spełnienia zadań życiowych. --- ✪ --- Poszczególne prądy, występujące w tym ruchu, względnie głównych jego reprezentantów autor przedstawia w ten sposób, że podaje podłoże ideowe i najważniejsze cechy każdej koncepcji, wskazując również główną jej osnowę (względnie osnowy) oraz ilustrując ją szkicami planów pracy i przykładami rozwinięcia. W rozdziale, zatytułowanym »niemieckie próby nauki łącznej i nauki, opartej na koncentracji«, omawia autor: Seiferta »naukę o pracy«, Grunwalda »naukę o rzeczach ojczystych«, Klemma »naukę o kulturze (Kulturkunde)«, »naukę o rzeczach niemieckich (Deutschkunde)«, »ośrodki życiowe (plan nauki w Saarbrücken)«, Ohma »naukę kierunkową — nieprzedmiotową«, »naukę łączną w Południowych Niemczech«, B. Otta »wolną naukę łączną«, Kretschmanna »naukę naturalną«, Spielhagena »naukę celową — nieprzedmiotową«, »frankfurcką naukę łączną«, Petersena »naukę tematową«, »niemiecką naukę łączną (»Deutscher Gesamtunterricht«, »Volkhafte Bildung«)« oraz »naukę łączną« w Austrji. --- ✪ --- W rozdziale »nauka łączna poza obszarem Niemiec« spotykamy omówienie głównych postaci tego ruchu, albo wzmianki o jego przejawach w Holandji, Belgji, Francji i Szwajcarji (Ferrière), Rosji Sowieckiej, Polsce, Ameryce Północnej (metoda projektów), Meksyku i Ameryce Południowej. ✪ --- Zacytowane tytuły orjentują, jaki jest mniej więcej zasiąg treści obu wymienionych rozdziałów w części, nazwanej »przeglądem historycznym«. Należy z uznaniem stwierdzić, że autor umiał przedstawić poruszone w książce tematy w sposób rzeczowy, wskazując równocześnie materjał, na którym wywody swe opiera. Materjały, dotyczące ruchu tego w Niemczech, są potraktowane wyczerpująco. Trudno przynajmniej dopatrzyć się luk, jeżeli wyłączyć z pola rozważań rozprawy o charakterze raczej teoretycznym. Nie tak wyczerpująco przedstawia się rozdział drugi (zagranica). W rozdziale tym uwzględnił autor obok innych krajów również Polskę, poświęcając sprawie nauki łącznej u nas stosunkowo sporo miejsca (niespełna sześć stron). ✪ --- W rozważaniach wstępnych tego ustępu podane są zasady, które przedstawiciele tego ruchu u nas zgodnie uznali za podstawowe dla swej pracy dydaktycznej i wychowawczej oraz założenia, które przyjęli za podstawę przy doborze form. Stwierdzono w tem miejscu również, że »nauka łączna« występuje u nas zasadniczo w trzech odmianach. Dla każdej z tych odmian przytoczone są charakterystyczne przykłady,

oparte na doświadczeniach, zdobytych w szkołach powszechnych im. Gabrjela Narutowicza w Wilnie i im. J. Joteyko w Warszawie, w szkole ćwiczeń państwowego seminarjum nauczycielskiego im. E. Orzeszkowej w Warszawie oraz w szkole powszechnej w Turkowicach (Wołyń). Przejrzysta budowa i trafnie dobrany materjał przykładowy spowodowały, że przedstawienie nauki łącznej w Polsce wyróżnia się bardzo dodatnio z pośród innych w tym rozdziale. Szczególnie wyraźnie występuje zarówno w uwagach wstępnych, jak w przytoczonych przykładach spoistość więzi, łączącej w organiczną całość naukę i wychowanie, osnute na podłożu społeczno-obywatelskiem. ✪--- Część druga — »przegląd systematyczny« — zawiera zestawienie podstawowych zasad wysuniętych przez zwolenników ruchu, a dotyczących ideowych założeń oraz doboru treści i odpowiednich form. Znajdujemy tu również porównanie poszczególnych kierunków pomiędzy sobą oraz wskazanie ich stosunku do nauki »przedmiotowej«. Porównania te dają autorowi podstawę do naświetleń krytycznych materjału. Czytelnika zorjentują w zakresie treści i doborze zagadnień tytuły, które autor nadał poszczególnym rozdziałom tej części: I. Niewyjaśniona sytuacja, II. Wspólne cele, III. Różne drogi, IV. Nauka oparta na koncentracji a nauka łączna, V. Czy nauka łączna istotnie przezwycięża przedmiotowość? VI. Czy nauka łączna ogarnia całkowicie naukę szkolną? VII. Pedagogika, zgodna z prawami rozwoju, a nauka łączna, VIII. Rozluźnienie organizacji klasowej, czy zwinięcie klas rocznych? IX. Nowe postacie pracy kształtującej, X. Nauczyciel a nauka łączna. --- ✪ --- Autor nie przyjął uprzednio w »przeglądzie historycznym« wyraźnych zasad klasyfikacyjnych w celu ugrupowania prądów, charakterystycznych dla całego ruchu. Nie podaje też nigdzie definicji, która pozwoliłaby wyróżnić właściwości w różnorodnych koncepcjach istotnie znamiennych dla nauki łącznej, od momentów rodzajowo odrębnych. W rezultacie spotykamy jednak w przeglądzie systematycznym udatne analizy, pomysłowo skonstruowane zestawienia, ciekawe i niejednokrotnie trafne uwagi krytyczne. Pozostały co prawda otwarte kwestje najbardziej sporne mimo usiłowań zmierzających do przezwyciężenia jaskrawo występujących »antynomij«. Należy tu zaznaczyć, że treść całej tej części odnosi się głównie do przejawów tego ruchu w Niemczech. ✪ --- W wywodach końcowych autor daje wyraz przeświadczeniu, że pierwiastki ideowe, znamienne dla dzisiejszych Niemiec, znajdą swój wyraz w dziele przebudowy szkoły. Przyczynią się one do przezwyciężenia pewnych rozbieżności, tkwiących w hasłach i dążeniach niektórych zwolenników nauczania łącznego, a usuną niezawodnie ciasno pojęty pajdocentryzm, jako podstawę wyłącznie decydującą o przeznaczeniu szkoły. --- ✪ --- Książka powstała — jak zaznacza autor we wstępie — jako owoc rozważań zespołu pracy nauczycieli w Guben, zainteresowanych temi zagadnieniami, oraz rady pedagogicznej szkoły, której autor jest kierownikiem (rektorem); nosi ona jednak wyraźne piętno, nadane jej przez autora. Na kilkudziesięciu stronicach zawiera ona zwięźle i przejrzyście opracowany obfity materjał, niełatwo poddający się — wobec świeżości i żywotności zagadnień — systematycznemu ujęciu. Przeczyta ją z pożytkiem czytelnik, zorjentowany w pewnej mierze w problematyce i głównych tendencjach tego ruchu.

Z. Sz.

✶ ✶ ✶

✪--- MARJA BŁASZCZYKOWA. KOLONJE LETNIE. Ich organizacja i znaczenie w pracy kulturalno-oświatowej. — Wydawnictwo Instytutu Oświaty Dorosłych. Nr. 87. — Warszawa, Skł. gł. w I. O. D. 1933. Str. 111.

✪--- M. DYBOWSKI. TESTY DO BADANIA TYPÓW WOLI. Test I. »Drabinka«. — Odbitka z »Psychotechniki«, Rok VII, Nr. 1. — Warszawa. Polskie T-wo Psychotechniczne. 1933. Str. 32.

✪--- HENRYKA WEINTALÓWNA. TABLICA ILORAZÓW INTELIGENCJI. Dla posługujących się testami Bineta-Termana. Lwów — Warszawa, Książnica - Atlas, (1933). Tablica.

✪--- DR. ANDRZEJ NIESIOŁOWSKI. FORMY I METODY PRACY OŚWIATOWEJ. Próba klasyfikacji i analizy socjologicznej. Z przedm. prof. dr. Ludwika Jaxy Bykowskiego. Warszawa. Nakł. Księgarni Polskiej T. P. M. S., 1932. Str. 272.

✪--- AGNIESZKA STAŃCZAKÓWNA. JAK ORGANIZOWAĆ WYPOŻYCZALNIE Z KSIĘGOZBIOREM PŁYNNYM? — Wyd. Biblj. Publ. m. st. Warszawy. Nr. 54 .— Warszawa, Nakł. Rocznej Szkoły Bibljotekarskiej, 1933. Str. 16.

✪--- DR. L. BLAUSTEIN. LENISTWO DZIECI I MŁODZIEŻY. Odbitka z »Chowanny«. R. 1932. Str. 30.

✪--- DR. EUGENJUSZ ZDROJEWSKI. ZAGADNIENIE WYCHOWANIA PAŃSTWOWEGO MŁODZIEŻY NIEPOLSKIEJ. Odbitka z kwartalnika »Zrąb«, Warszawa 1933. Str. 16.

✪--- DR. LEON LANGHOLZ. WYCHOWANIE PAŃSTWOWO - OBYWATELSKIE NA PODSTAWIE NAUCZANIA PRZEDMIOTÓW PEDAGOGICZNYCH. Odbitka z Dziennika Urzędowego Kuratorjum Okr. Szk. Warszawskiego, Warszawa 1933. Str. 25.

✪--- JULJAN ADAMSKI dyr. gimn. państw. KOŁO RODZICIELSKIE I PATRONATY KLASOWE. — Bibljoteka Zagadnień Pedagogicznych Nr. 1. — Rohatyn. Nakł. Ks. Wyd. J. Szkolnika. 1933. Str. 59.

✪--- ZDZISŁAWA KLOBERÓWNA. NOWOCZESNE WYCHOWANIE DZIEWCZĄT. — Bibljoteka Zagadnień Pedagogicznych. — Rohatyn, Księg. Wydawnicza I. Szkolnika, 1933. Str. 75.

✪--- CECYLJA ŚWIDERKÓWNA. OBJEKTYWNE PODSTAWY NAUCZANIA HISTORJI, Prace dydaktyczne oddziału łódzkiego Polskiego Tow. Historycznego. Łódź 1933. Str. 18.

✪--- WIKTOR AMBROZIEWICZ. SZTANDAR SZKOLNY, Warszawa, Nasza Księgarnia 1934. Str. 116.

✪--- MŁODZIEŻ SZKÓŁ LUBELSKICH W 15-LECIE NIEPODLEGŁOŚCI, Lublin, Nakładem Dziennika Urzędowego Kuratorjum Okr. Szk. Lubelskiego, 1933. Str. 26.

  

TREŚĆ ROCZNIKA V.

SZKOLNICTWO ZAWODOWE

SZKOLNICTWO WYŻSZE.

Z DOŚWIADCZEŃ SZKOLNYCH

NEKROLOG

1. Z prac Ministerstwa W. R. i O. P.

2. Z kraju.

a) Kongresy, zjazdy, konferencje.

b) Kursy i odczyty.

c) Instytucje, towarzystwa, ich organizacja i działalność.

d) Różne.

3. Z zagranicy.

a) Kongresy, zjazdy, konferencje, posiedzenia, kursy.

b) Instytucje, towarzystwa, ich organizacja i działanie.

c) Szkolnictwo i wychowanie w różnych krajach.

d) Stosunki Polski z zagranicą, szkolnictwo polskie zagranicą, polonica zagraniczne.

PRZEGLĄD CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH.

A. *Z czasopism polskich.*

a) Reforma szkolnictwa.

b) Z dziedziny wychowania w szkole.

c) Nauczyciel.

d) Szkoła polska na wychodztwie. Wiadomości o Polakach zagranicą.

e) Nowe czasopismo.

B. *Z czasopism zagranicznych.*

a) Głosy o Polsce zagranicą.

b) Stan poczynań pedagogicznych. Reformy. Sprawy ustrojowe.

c) Sprawy programowe.

d) Z zagadnień wychowawczych.

e) Różne.

KSIĄŻKI.

Z WYDAWNICTW NADESŁANYCH.

DRUKARNIA POCZTOWEJ KASY OSZCZĘDNOŚCI, WARSZAWA, BUGAJ 5. (3442)

e) Różne

KSIĄŻKI

Z WYDAWNICTW NADESŁANYCH.

DRUKARNIA POCZTOWEJ KASY OSZCZĘDNOŚCI, WARSZAWA, SZUCHA 3. 1935

WARUNKI
PRENUMERATY I OGŁOSZEŃ OŚWIATY I WYCHOWANIA

	ZŁOTYCH
Rocznie (10 zeszytów)	10.—
Półrocznie: w I półroczu (6 zeszytów)	6.—
w II półroczu (4 zeszyty) .	4.—
Zeszyt pojedyńczy (bez przes. poczt.)	1.50
Cena rocznika I-go (1929 r.)	6.—

CENA OGŁOSZEŃ
(W SPRAWACH OŚWIATOWYCH)

Po tekście cała strona	100.—
Pół strony	60.—
Ćwierć strony	30.—

Pieniądze za prenumeratę i ogłoszenia wpłacać należy przez Pocztową Kasę Oszczędności w Warszawie na konto czek. Nr. 30.203. Na odwrocie blankietu wymienić należy, na co jest przeznaczona kwota przesłana.

UWAGA: Przekazem pocztowym można wnosić wpłaty jedynie w wypadkach wyjątkowych. Należy wówczas adresować je do Administracji Czasopisma Ministerstwa W. R. i O. „Oświata i Wychowanie" (nie zaś do Redakcji), podając cel przesyłki.

SEKRETARJAT REDAKCJI: Warszawa, Aleja Szucha 25, Min. W. R. i O. P., II p. Nr. 25

ADMINISTRACJA: Warszawa, Aleja Szucha 25, Ministerstwo W. R. i O. P.

CZYTELNIA PEDAGOGICZNA

przy BIBLJOTECE MINISTERSTWA W. R. i O. P.

ALEJA SZUCHA 25, III PIĘTRO, Nr. 9

otwarta jest codziennie od g. 11 do $14^{1}/_{2}$, w sobotę do $13^{1}/_{2}$, we wtorki, czwartki, soboty od $17^{1}/_{2}$ do 20 za wyjątkiem dni świątecznych oraz miesięcy: lipca i sierpnia.

(Telefon w godz. rannych wewn. Min. Nr. 116, w godz wiecz. Nr. 802-24)

MUZEUM OŚWIATY I WYCHOWANIA

MINISTERSTWA W. R. i O. P. WARSZAWA

HOŻA nr. 88

1⚬ STAŁA WYSTAWA (w stanie organizacji) obejmuje: organizację i statystykę szkolnictwa w Polsce, budownictwo i urządzenia szkolne, higjenę szkolną, prace uczniów. Zbiory dostępne dla zwiedzających codziennie prócz świąt od godz. 10 do 13 (tel. 8-16-93).

2⚬ CENTRALNE PRACOWNIE DYDAKTYCZNE obejmują trzynaście pracowni, mianowicie: chemja, język polski, historja, filologja klasyczna, języki obce, wychowanie, geografja, biologja, matematyka, fizyka, prop. filozofji, roboty ręczne, muzyka. Zadaniem pracowni jest: tworzenie i utrzymywanie zbiorów pomocy i środków naukowych, oraz udzielanie zgłaszającym się osobom fachowych porad, z uwzględnieniem pokazów i ćwiczeń. ⚬ Pracownie są czynne w poniedziałki, środy i piątki od godz. 17.30 — 19, a we wtorki, czwartki i soboty od godz. 13.30 — 15.

PRACOWNIA OŚWIATY DOROSŁYCH

MINISTERSTWA W. R. i O. P. WARSZAWA

AL. SZUCHA 25 (PODZIEMIA, POKÓJ Nr. 3)

Tel. 802-20 — wewn. 134 (czynny tylko od 10—15)

Godziny otwarcia: poniedziałki, środy, piątki od g. 10—15, wtorki, czwartki, soboty od $17^{1}/_{2}$—$20^{1}/_{2}$

Najbogatszy zbiór dzieł z zakresu oświaty dorosłych w Polsce. Dział bibljografji i bibljotekarstwa. Wstęp wolny.